

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología

Universidad de Málaga



LA EDUCACIÓN EN EL ENTORNO TRANSMEDIA

Trabajo Fin de Máster

Máster Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanzas de Idiomas

Especialidad Dibujo, Imagen y Artes Plásticas

Curso 2016/2017

Alumno Alexis Rodríguez Calderón

Tutor Joaquín Peña-Toro Moreno

ÍNDICE

Declaración de originalidad.....	04
Resumen.....	05
Introducción.....	06
Marco de contexto de la profesión docente.....	08
La educación como discurso.....	08
El fenómeno transmedia en el entorno educativo.....	10
La figura del alumno dando un paso adelante.....	14
Intervención didáctica.....	22
Contexto de la intervención.....	22
Diseño de la intervención.....	23
Desarrollo de la intervención.....	26
Evaluación de la intervención.....	32
Propuesta de mejora.....	36
Educación transmedia.....	37
Objetivos.....	43
Competencias profesionales.....	44
Contenidos.....	45
Metodología.....	49

Evaluación.....	51
Reflexión crítica y valoración personal.....	58
Referencias bibliográficas.....	61
Anexos.....	64
Intervención didáctica original.....	64

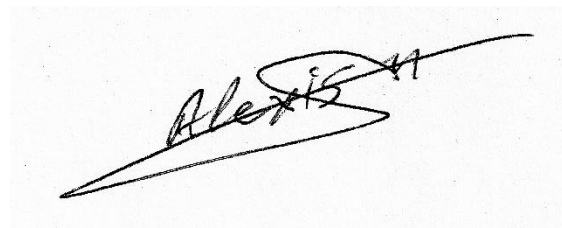
DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, D. Alexis Rodríguez Calderón, estudiante del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Málaga, con DNI 80163114-H, declaro:

Que el Trabajo Fin de Máster que presento para su exposición y defensa, titulado *La educación en el entorno transmedia*, y cuyo tutor es D. Joaquín Peña-Toro Moreno, es original y que todas las fuentes utilizadas para su realización han sido debidamente citadas en el mismo.

Málaga, a 6 de junio de 2017

Firmado

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alexis', with a large, stylized flourish extending from the end of the name.

Alexis Rodríguez Calderón

RESUMEN

La coyuntura temporal y tecnológica que hemos atravesado en la primera década de siglo XXI, y que en el futuro podremos analizar si estamos atravesando todavía, ha propiciado el desarrollo y perfeccionamiento del fenómeno transmedia, un modelo de narración que no utiliza un único medio de expresión, sino que se vale de todos los que tiene a su disposición para tejer de manera reticular su discurso. Como se trata de un fenómeno tan reciente en el tiempo, que aún hoy se está gestando, no ha sido todavía propuesta su aplicación práctica al mundo educativo, pero es posible trasladar los fundamentos teóricos de la narración transmedia a la metodología docente para componer un modelo educativo que transmita los contenidos utilizando las ventajas que aportan las herramientas de este fenómeno para narrar discursos.

ABSTRACT

The temporal and technological conjunction that we have gone through over the first decade of the 21st century, and the one that in the future we will be able to analyze if we are still going through, has favored the development and improvement of transmedia phenomenon, a storytelling system that does not use a single way of expression but uses all that it has available in order to weave in a reticular way the narrative discourse. As it is a recent phenomenon in time, which is still arising, it has not been proposed yet its implementation in education, but it is possible to translate the theoretical basics of transmedia storytelling to the teaching methodology to form an educative system which transmit the contents using the advantages of this phenomenon's tools to tell.

INTRODUCCIÓN

Me dispongo ahora a cerrar el Máster de Profesorado con este trabajo final que sirva, de alguna forma, como muestra de todo lo que soy capaz de hacer como docente y de buena parte de lo que aprendí este curso respecto a la educación. El presente documento está basado en mi propia experiencia y ha sido elaborado por mí de manera original y exclusiva, sirviéndome para ello de las obras debidamente referenciadas y de lo vivido y aprendido durante las clases en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología y en el Aulario López Peñalver de la Universidad de Málaga, y durante el período de prácticas en el IES Politécnico Jesús Marín de Málaga como docente de los ciclos formativos de Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen y de Técnico Superior en Sonido de Audiovisuales y Espectáculos, en este curso de 2016/2017.

Gracias a este período de prácticas y a las experiencias vividas en él, breves pero muy intensas, he podido madurar el deseo de acceder a la profesión docente y conocer de primera mano muchos aspectos que no vienen explicados en ningún máster ni curso de adaptación pedagógica, y si ha sido así es gracias a las personas que me han acompañado en esta etapa: compañeros de clase, profesores, tutores de prácticas y compañeros de prácticas. Una vez más, muchas gracias.

Para los aspectos legales y de normativa de este texto he tenido en cuenta la Orden de 9 de enero de 2014 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Formación Profesional del ciclo de Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 05-02-2014), se regulan las orientaciones pedagógicas y se establece la ordenación de los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación del alumnado, desarrollando el Real Decreto 1686/2011 de 18 de noviembre por el que se establece la ordenación de los contenidos, las orientaciones pedagógicas, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen y sustituye en España al

título de Técnico Superior en Imagen regulado por el Decreto 450/1996, ya que es la legislación vigente en el curso en el que se ha desarrollado mi intervención.

Este trabajo se encuentra estructurado en las diferentes partes exigidas para su correcta elaboración, comenzando con un marco de contextualización de la profesión docente que funcione como una fundamentación teórica de la intervención propuesta para la práctica, que será la segunda parte del trabajo. Seguidamente se propondrá una nueva propuesta completa orientada a mejorar la intervención desarrollada en el Prácticum, y se terminará con una reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje personal y sobre el funcionamiento del Máster.

MARCO DE CONTEXTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La educación como discurso

Más allá de los conocimientos adquiridos por los alumnos, aquello que se mide con notas calificables sobre 10 puntos y autorizan a pasar al siguiente nivel, la educación que un docente realiza sobre un grupo de personas deja en ellas muchos otros contenidos que el alumnado puede, en principio, no darse cuenta que está recibiendo. De todo ello se ocupa el denominado currículum oculto (Torres, 2005). En realidad, lo que un alumno recibe cuando asiste a la práctica educativa es un discurso determinado, no solo aplicable a aquellos contenidos de la materia que esté siendo aprendida, sino extensible a todos los aspectos de la vida. Así, se pueden integrar contenidos transversales en cualquier asignatura que hagan al alumno aprender sobre género o sobre tolerancia interracial.

Este discurso viene dado por las prácticas docentes que lleve a cabo en el aula el propio educador. Por ello, desde que somos pequeños, comentamos con nuestros amigos y colegas de otros grupos las diferencias entre su profesor de una asignatura determinada y el nuestro de la misma. Seguramente serán muy diferentes, y puede ser que a un alumno le guste especialmente una asignatura que a nosotros nos repele por el profesor que la imparte.

El tercer agente clave en este discurso, además del alumno y el docente, sería el gobierno vigente. Los gobiernos van cambiando de unos a otros a lo largo de los tiempos –en España vamos cambiando del uno al otro y del otro al uno alternativamente–, y aquello que considera cada gobierno correcto que sea impartido y la manera en que sea impartido, suele diferir. Por ello, cada determinado tiempo, el gobierno de turno que esté en el poder cambia las leyes de educación, que son de obligado cumplimiento, y eso afecta a toda la cadena educativa desde lo más alto hasta el último profesor que dé clase en el

pueblo más aislado. El gobierno condiciona y determina una predisposición al discurso que el profesor vaya a generar con sus clases.

Está demostrado que este discurso que se genera en las aulas puede ser interpretado de manera consciente por los alumnos en función del rol que el profesor les permita adoptar en sus clases (Mulderigg, 2014). Por ejemplo, las prácticas educativas con que se pongan a prueba los aprendizajes, las dinámicas utilizadas para la planificación de las sesiones, las herramientas que se pongan a disposición del alumnado, el grado de responsabilidad que se le otorgue al alumnado respecto al desarrollo de las clases, etc.

Como Tomlinson (2001) afirma, el proyecto de metodología que se diseñe para una programación docente puede tomar en consideración el bienestar o las preferencias del alumnado, redundando en un aumento de la motivación y la implicación de los alumnos de cara a la práctica educativa y, además, permitiéndole narrar un discurso que dé forma a la identidad social y a los valores que el alumnado debe desarrollar para alcanzar de manera óptima los estándares de aprendizaje.

En tanto que la educación se transmite como un discurso –de contenidos, de valores, de maneras, de prácticas sociales y de actitudes–, puede ser transmitida al alumnado de todas las formas de expresión discursivas que se conocen. Es así como se comenzó a incluir la visualización de películas de cine o vídeos en la metodología de los institutos que disponían de la tecnología para ello, ya que se consideraba “instructivo y didáctico”, y que permitía al alumnado “aprender de manera lúdica” (Delors, 1996, p. 198).

Lo que me propongo en este trabajo es adaptar las formas discursivas propias del fenómeno actualmente en eclosión denominado “transmedia” a una metodología docente que permita al alumno asumir un rol diferente y aprender de la misma manera en que consumen discursos mediáticos provenientes de la industria del entretenimiento en su tiempo de ocio.

El fenómeno transmedia en el entorno educativo

Primeras consideraciones sobre narrativa transmedia

El concepto de “narrativas transmedia” fue introducido originalmente por la profesora de la Universidad del Sur de California Marsha Kinder, en 1991, refiriéndose a las franquicias que usaban este modelo de contar historias como “supersistemas comerciales transmedia” (p. 38) y afirmando que “la intertextualidad transmedia trabaja para posicionar a los consumidores como poderosos actores que rechazan la manipulación comercial” (p. 119). Henry Jenkins recupera el término en un artículo publicado en Technology Review en el 2003, en el cual afirmaba que “hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales”.

Cada medio hace un aporte a la construcción de ese mundo y las aportaciones que haga cada uno deben diferir entre sí para que hablemos de transmedia. “Cada medio hace lo que mejor sabe hacer. Y cada aportación debe ser lo suficientemente autónoma para permitir su consumo independiente. No debe ser obligatorio jugar al videojuego para entender la película y viceversa” (Jenkins, 2003). Es decir, no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro. Por ejemplo, la historia que cuenten las películas debe verse complementada por los cómics y ampliada por las novelas, no simplemente ser traducida a otro medio para ser explotado económicamente. Aunque, al considerar el impacto socioeconómico que ha tenido la tendencia de la industria del entretenimiento a introducir sus narraciones en entornos transmedia, se puede esbozar el que es al menos uno de los puntos clave de la economía mundial en la actualidad.

Un fenómeno económico y tecnológico

Recogiendo el pensamiento de John Stuart Mill o Karl Marx, entendiéndose la política como la fuerza motora de la economía de una sociedad –y viceversa–, se puede establecer una relación directa entre las principales fuerzas económicas de una civilización y la ideología que se desprende de ellas, o en el caso de las sociedades capitalistas, la ideología que se desprende de su consumo. Pero no sólo importa el qué se consume, importa también el cómo. McLuhan afirmaba que los medios crean nuevos patrones sociales que reestructuran las percepciones. La visión de McLuhan (1964) era

precisa: todas las tecnologías son extensiones del hombre. Y las tecnologías de la información y la comunicación se constituyen como una extensión que va más allá de nuestro acotado universo regido por leyes físicas, que nos limita a estar en un lugar determinado y en un solo momento dentro del tiempo. Más allá de los contenidos de los *media*, éstos tienen sus propios efectos en la percepción humana y la reconfiguran. Ése es el principal mensaje del medio.

Desde el punto de vista de la tecnología, se ha vivido una revolución enorme en las últimas dos décadas que continúa produciéndose sin parar. Al principio fue la posibilidad de compartir contenidos de manera automática a millones de personas en todo el mundo gracias a la invención de los programas *peer to peer* en internet. Posteriormente se inició el proceso de conversión del usuario en creador de contenidos que podían ser difundidos por todo el mundo; significó el comienzo del cambio de paradigma de un siglo de los medios de comunicación estableciendo el canon de la industria cultural, con las empresas intermediarias como agentes que controlaban el proceso de distribución audiovisual y mediática, decidiendo qué publicar y a qué precio se consumía cada medio.

Es clave comprender que la nueva ola de empresas en internet, aquellas que han nacido al amparo del nuevo paradigma, es muy diferente a la generación anterior que intentó adaptarse para evitar perder ese control que tenían. Millones de personas participan hoy en la red con una calidad de conexión notoriamente mejor y en una comunidad mucho más interactiva que la de principios de siglo, con lo cual “ya no se trata de consumir a través de sitios construidos con estructura *up-down*, con la información empaquetada en formato *broadcasting*, sino que el consumo dominante es *bottom-up*” (Pardo, 2010, p. 77), con contenidos generados y/o compartidos por los propios usuarios de la red. Hoy en día es más normal ver en los noticiarios informativos cómo ocurre un suceso a través de vídeos grabados con el teléfono móvil de un particular que pasaba por allí y lo compartió instantáneamente en redes sociales, antes que esperar que el reportero de televisión llegue al lugar donde ocurrió el suceso.

La era del prosumidor

El perfil del usuario está cambiando también, ya que los nuevos usuarios han crecido con esta tecnología. Alan Kay, informático estadounidense célebre por el desarrollo de la programación orientada a objetos, dijo una vez en una conferencia de

prensa que “la tecnología es tecnología solo para la gente que nació antes de ser inventada” (2016). Efectivamente, ello conlleva que todo aquel que sí ha experimentado la adopción social de una nueva tecnología tenga que integrar el cambio en su vida cotidiana, con la revolución de consumo que supone. El escritor Douglas Adams escribió en su obra póstuma *The Salmon of Doubt* (2002):

Cualquier cosa que esté en el mundo cuando naces es corriente y de uso común, y no es más que una parte más del funcionamiento natural del mundo. Cualquier cosa inventada desde que tenías quince años hasta que cumpliste los treinta y cinco es nueva, excitante y revolucionaria, y puede que incluso acabes estudiándola o trabajando con ella. Cualquier cosa inventada a partir de cuando tienes treinta y cinco va contra el orden natural de las cosas.

En cambio, el usuario que, como se ha dicho antes, ha crecido con esta nueva tecnología –los llamados *nativos digitales* o *millennials*– la controla con absoluto dominio desde el momento en que aprende a andar o a hablar. Es más, aprende a escribir en el teclado del teléfono móvil, de la tablet o del ordenador, directamente. Este dominio natural se traduce en una voluntad por explotar los recursos de que dispone, y el primero de ellos es la hiperconexión: el contacto permanente en el ciberespacio vía internet de personas que se encuentran a mucha distancia entre sí en el mundo real (si es que se puede considerar más real el espacio que habitamos físicamente que el que habitamos digitalmente, aunque esa sería una cuestión a debatir en otro *espacio*).

Lo que ocurre ahora al consumir un producto transmediático es una especie de interacción multitudinaria que “opera en enjambre, produciendo movimientos sincronizados, sin una producción lógica exacta, sino desplegando mareas semánticas que trazan nubes de interacción” (Brea, 2010, p. 88). Pero claro, esto trae inevitablemente unas consecuencias a nivel de comprensión del texto que se lee. El discurso que emite una pieza de consumo transmedia cualquiera viene dado por la labor de recepción que lleve a cabo el público. Que el discurso sea coherente y tenga sentido en un entorno transmedia dependerá ahora del efecto de homogeneización de audiencias que tenga, y este “efecto homogeneizador en la narración dependerá a su vez de manera fundamental de la eficiencia con que el espectador aplique correctamente las prácticas de trabajo que

tiene con el nuevo régimen de lectura transmediática” (Brea, 2010, p.90). Parte de ese trabajo implica un permanente ejercicio de selección puesto que, como se ha dicho antes, al que escucha ya no le interesa que la información viaje de arriba hacia abajo –modo frente al que la única libertad de recepción era la de abrir o cerrar la conexión, o lo que es lo mismo, atender o no al profesor que habla–, sino que “es selectiva, de *pull* y de descarga, con la información ahí, en toda su integridad, disponible en cualquier momento” (Brea, 2010, p. 90), y es trabajo del receptor seleccionar activamente qué consume, qué comparte, y a través de qué canales lo hace. Esta, y no otra, sería la clave de la adopción de un entorno transmedia en la metodología educativa. Otorgar al alumno un papel más activo gracias a las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

Si ya en ese régimen *pull* del que hablaba Brea se diseña un modelo de participación –modelo que no permite al espectador recibir de manera pasiva, que le obliga a actuar–, entonces el verdadero perfil como espectador activo se configurará en el modo en que la propia orgánica de ese “enajmbre” de generación de contenidos actúe, exigiendo añadir a su condición de receptor el papel simultáneo de emisor, “de productor de la propia información que él mismo, como participante de una red colectiva de retroalimentaciones en interacción recíproca, consume” (Brea, 2010, p. 91). Traducido al plano educativo, estaríamos hablando de la elaboración por parte del alumnado de sus propios aprendizajes, ya sea a través de actividades que tiene que realizar o por su propia cuenta para elaborar unos resúmenes de contenidos y mapas conceptuales de cara a una prueba de evaluación.

Pero, ¿por qué es importante la información que produce el consumidor ahora para entender los discursos narrativos transmedia, y no lo era antes? En realidad, el espectador, o el alumno en este caso, realizó siempre esa labor de completar el sentido del discurso que recibía, pues toda idea –imagen, sonido, palabra...– que se recibe es de nuevo reformulada en la mente del receptor, encajada en su imaginario personal de una manera determinada y adquiriendo así un sentido específico. Dice Brea que “nadie conoce nada como otro sin incendiar lo conocido en la intimidad de su pensar propio, de su visión interior” (2010, p. 97), y el espectador transmediático sigue realizando el mismo proceso. La diferencia estriba en que ahora el consumidor de discursos lleva un paso más allá esa reformulación de la idea que recibe porque tiene los medios para hacerlo, convirtiéndose en creador o productor de ideas sobre el texto que ha leído, escuchado o vivido, pudiendo llegar a modificar su discurso. Esta hibridación entre consumidor y productor se ha

denominado “prosumidor” (Leonhard, 2009), el nuevo modelo de espectador transmedia, y el nuevo rol que debería adoptar el alumno en la educación post obligatoria.

Podemos ver cómo el universo lógico del discurso de una obra transmedia se expande así prácticamente sin límites, pues el modelo de acceso al material permite el encuentro de cualquier escenario con cualquier otro del discurso –sin la restricción de la lectura longitudinal, secuenciada y sucesiva que condiciona el proceso de recepción de un libro o una película, o en el caso de la educación el proceso de recepción de una explicación docente–, y la reformulación del prosumidor podría llevar todo ese discurso a otro nivel cuando tomara forma en el entorno cibernético. Así es como la apertura de esa estructura al universo de redes interconectadas transmedia hace que “las secuencias posibles de narración no se restrinjan al ámbito predefinido de un contenedor de datos único, específico y cerrado” (Brea, 2010, p. 85), sino que obliga a concebir el universo transmediático ficticio en su totalidad para poder entender los posibles esquemas narrativos que se sucedan en este sistema en red. Esta multiplicación exponencial de las narraciones posibles se asegura una productividad efectiva de sentido “formalizándose según una lógica de series abiertas, divergentes, conectivas, y no según la lógica narrativa tradicional aristotélica” (Brea, 2010, p. 85), lo cual redundaría en una facilitación del desarrollo cognitivo del alumno y una mayor comprensión de los contenidos.

La figura del alumno dando un paso adelante

Una cuestión de roles

El sistema educativo en nuestro país está diseñado para la capacitación y la socialización para el trabajo (Carbonell, 1996), y se puede concretar que la prioridad de este sistema de acuerdo con diversos estudios sería la de formar estudiantes dóciles y disciplinados que encajen en la estructura de la vida laboral actual (Carbonell, 1996) y que reproduzcan de manera más o menos exacta en el ámbito laboral lo que aprenden en la escuela, sin salirse de lo que dictan los cánones (Delors, 1996).

De esta manera, la formación que reciben los niños y niñas se podría descomponer en cuatro grandes aspectos de la educación: la cultura general que aportan al alumno los contenidos básicos de todas las áreas y disciplinas; los contenidos específicos del área que el alumno elige paulatinamente como su vocación profesional, y que le permite

especializarse en una disciplina; el currículum normativo y el currículum oculto, ambos enmarcados como una sola componente, pues constituyen una amalgama de normas y leyes, pero también de valores y actitudes que se inculcan al alumno; y la experiencia de trabajo, que en la mayor parte del proceso educativo se realiza recreada en el ámbito escolar, aunque también puede darse en el ámbito laboral real (Carbonell, 1996).

No obstante, en la actualidad vivimos tiempos en los que el valor real de la educación recibida podría ser puesto en entredicho, ya que lo más importante no es la demostración del conocimiento obtenido, sino que la acreditación del nivel académico alcanzado presupone unos conocimientos aprendidos y por tanto “la moneda de cambio dominante a la hora de acceder al mundo laboral es el diploma o el título por sí mismo” (Carbonell, 1996, p. 42).

La explicación de la progresiva distorsión del sistema educativo desde su diseño y planificación hasta su puesta en marcha y aplicación práctica la encontramos en la ideología. Los diferentes debates en torno a la elaboración de reformas educativas y los cambios en los planes de estudios de una etapa académica cualquiera, o las políticas de control que tiene el Estado sobre los contenidos que los libros de texto deben incluir en sus páginas y que los diversos materiales escolares deben ser encajados en sus programas, resultan definitorios cuando se trata de relacionar la ideología dominante con el sistema educativo de un lugar.

Los modos de reproducción que tiene el sistema educativo y la inmovilidad de la escuela como institución social son temas que vuelven a la primera plana de la agenda de los medios de comunicación de manera constante, ya que afecta directamente al funcionamiento de una sociedad, y también por eso es una de las cuestiones que los gobiernos atienden con mayor premura, sabedores de su importancia ideológica.

La metáfora del ámbito escolar como una reproducción en miniatura de la sociedad ha sido múltiples veces señalada y utilizada en estudios comparativos. “Los alumnos son el eslabón más débil de la cadena jerárquica (...) y su participación no afecta nunca en las decisiones importantes” (Carbonell, 1996, p. 44). Efectivamente, desde que inician su largo recorrido escolar, ya en la educación infantil los niños asumen sus roles y aprenden a trabajar en cadena y a reproducir modelos, se les enseña a ser futuros trabajadores, y se sitúan en todo momento en una posición de inferioridad respecto al docente, como en el futuro harán lo propio con la figura del jefe (Carbonell, 1996). Desde

que tienen memoria, los niños deben obedecer y aceptar la autoridad, y aprenden a comportarse de acuerdo con una determinada planificación de hábitos: jugar cuando toca, a trabajar el resto del tiempo.

En este aspecto adquiere especial importancia el currículum oculto, más relevante que las lecciones y las actividades que se realizan en clase y en casa. El aprendizaje del rol social del alumno puede tener lugar en un contexto autoritario o democrático, en un escenario más artificial o más natural, en una institución más aislada de la sociedad o menos, en una estructura jerárquica o cooperativa (Carbonell, 1996). Y es evidente que la forma y la calidad de las interacciones entre el profesorado y el alumnado repercuten de forma diferente en el aprendizaje democrático y en su posterior inserción a la sociedad (Carbonell, 1996), y eso incluye el protagonismo que el alumno adquiera en el transcurso de las sesiones de clase, el grado de participación que el profesor permita, la manera que el docente tenga de compartir valores, etc.

El ámbito educativo se constituye así como un vehículo de cambio social: a veces frenándolo al reproducir la realidad y las costumbres sociales, y a veces acelerando este cambio social promoviendo la transformación de la realidad. Depende de la educación que los docentes pongan en práctica con sus alumnos. Y es que en la escuela se dan, a niveles muy diferentes en función de las circunstancias, “dinámicas netamente autoritarias, conservadoras y reproductoras al lado de otras críticas, innovadoras y democráticas” (Carbonell, 1996, p. 49).

El nivel de involucración del alumno se podría medir en términos de horas dedicadas al estudio, pero nos estaríamos perdiendo la energía física y psicológica que se invierte en la experiencia escolar, y que no tiene nada que ver con el número de horas empleadas a ello. Esta implicación escolar toma muchas formas, puede verse reflejada en la participación del alumno, en la interacción que lleva a cabo con el entorno escolar o en su predisposición a realizar actividades extracurriculares, pero también podríamos hablar de un alumno implicado con su profesor cuando simplemente está escuchándole y prestando atención a lo que el docente explica. La dificultad para medir cuantitativamente el nivel de involucración de un alumno con el sistema educativo prácticamente obliga a estudiarlo desde un punto de vista cualitativo (Astin, 1984).

Algo que varios estudios académicos han declarado en el pasado es que cuanto mayor sea el nivel de motivación e implicación del alumnado en la escuela, mayor será

el aprendizaje y el desarrollo personal, independientemente de los resultados académicos (Weiner, 1979). Desde el punto de vista del profesor, se puede entender como exitosa o efectiva una metodología docente en tanto en cuanto incrementa la implicación y participación del alumnado (Astin, 1975). En cualquier caso, lo más importante de los resultados de estos estudios es que no fijan su atención en la materia que se esté estudiando, en los contenidos, sino que lo hace en la técnica empleada por el docente, que será lo que motive el comportamiento del alumno, estemos hablando de Matemáticas o de Plástica.

De este modo, si se tienen en cuenta las consideraciones de los alumnos, protagonistas principales del sistema educativo a los que sin embargo se les niega la palabra, se podrían evaluar las prácticas y las políticas en educación en términos de incremento o reducción del grado de implicación del alumnado (Astin, 1984), y de la misma manera se puede guiar al profesorado a poner en práctica una metodología que involucre más a los discentes.

Dentro de este marco de roles y de relaciones de poder y sumisión que se suceden en la escuela, una de los retos más grandes que tiene el sistema educativo en el presente es la adopción de nuevas redes y espacios de aprendizaje escolar y extraescolar (Carbonell, 1996), donde las nuevas tecnologías adquieren un papel especialmente relevante.

Las TIC como puente entre la educación y el transmedia

A finales del siglo pasado, una Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, formada por reputados expertos en materia de educación de todo el mundo, y presidida por el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional de 1989 Jacques Delors, publicaba un informe para la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro* (1996). En él, la Comisión atendía a aspectos de toda índole que podían repercutir de manera relevante en la práctica docente en el siglo que estaba a punto de empezar, ofreciendo el estado de cada cuestión particular e indicando qué se podía hacer al respecto como docente para afrontar el reto de educar.

Uno de los capítulos del informe se refería, como es lógico, a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que por aquel entonces se hallaban aún en

ciernes, pero que ya eran consideradas como una herramienta que podía ser muy ventajosa, e incluso cambiar radicalmente la manera en que se podía educar. “La cuestión excede el marco de su simple utilización pedagógica y requiere una reflexión global sobre el acceso al conocimiento” (Delors, 1996, p. 198).

Como ya se preveía entonces, estas tecnologías “se caracterizan por su cada vez más amplia gama de posibilidades que ofrece”, pudiendo combinar una gran capacidad de almacenamiento de la información con “modos de acceso casi individualizados y una distribución en escala” (Delors, 1996, p. 199). Con el paso de los años, se puede ver que estas tecnologías han evolucionado exponencialmente, haciendo un enorme avance particularmente en materia de individualización del aprendizaje. Por tanto, se marcaba entonces “la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos como un objetivo esencial” (Delors, 1996, p. 200).

No cabe la menor duda de que hoy en día la capacidad de acceso de una persona a las nuevas tecnologías resulta determinante para su integración en el entorno social y cultural. Esta “alfabetización informática” (ERT, 2004) es necesaria para lograr una auténtica comprensión de la realidad, y ya no se habla solamente de enseñar al alumnado los contenidos sino también enseñarle a relacionar la información que recibe y buscar pruebas de espíritu crítico entre los discentes. Estas nuevas tecnologías “originan profundas modificaciones en el proceso de cognición” (Delors, 1996, p. 204).

Pero, ¿dónde queda el papel del docente en este nuevo entorno de tecnología multimedia? El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no disminuye en nada el papel de los profesores, más bien al contrario, “lo modifica profundamente y constituye para ellos una posibilidad que no deben desaprovechar” (Delors, 1996, p. 203). Se convierte ahora el nuevo docente en “participante de un saber colectivo que le incumbe a él organizar, pero sin considerarse como su único poseedor” (ERT, 2004).

La tecnología informática y digital, ahora ya omnipresente, “ha adquirido un papel relevante que lo impregna todo, también los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Cela, Esteve, Esteve, González y Gisbert, 2017, p. 404). La clave de todo lo que se está hablando es no centrarse solamente en los contenidos que se imparten, sino también en la didáctica de los contenidos, aquello que para el alumno es fundamental. El alumnado “reconoce que le gustaría y espera aprender sobre y con tecnologías, pero esa situación

no se corresponde con su realidad en el aula” (Rodríguez y Fraga, 2017, p. 134), pues el docente utiliza las nuevas TIC “principalmente para presentar diapositivas en las clases, un material digitalizado que ya se espera que sea compartido antes o después” (Rodríguez y Fraga, 2017, p. 134), dejando en evidencia el inútil uso que se hace de ellas (Coll, Rochera y Colomina, 2010).

Hay que recordar que en todos los textos legales y leyes de educación que existen en España se habla de la Competencia Digital que el alumno debe alcanzar en la etapa de Educación Secundaria. El docente desempeña su trabajo en una sociedad digital y “deberá hacer suya la competencia que le permita desempeñar su profesión de manera eficaz” (Cela, et al., 2017, p. 404). Se puede ver cómo “este tipo de competencias se diluyen en la transversalidad de las materias, y apenas se trabaja en el conjunto de asignaturas del plan de estudios” (Rodríguez y Fraga, 2017, p. 135) de manera general. Lógicamente, el docente no va a introducir en su programación una herramienta con la que no está familiarizado o que no sabe utilizar tan bien como sus propios alumnos. El alumnado desconfía de la capacidad del profesorado para enfrentarse a esta nueva realidad digital (Prensky, 2001) y tenemos que recuperar aquí de nuevo la circunstancia común en la que han nacido los alumnos de hoy en día ya que “se ven a sí mismos como nativos digitales frente a unos profesores inmigrantes digitales” (Prensky, 2001).

Si miramos a los jóvenes en el ámbito europeo, el 86% de los alumnos con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años se conecta a diario a internet (Tolsá, 2012), lo cual nos da una buena medida de la importancia que tiene en sus vidas diarias y la predisposición a utilizar esta herramienta que tendrán los alumnos que llegarán con 17 o 18 años a niveles de educación superior.

Estas generaciones, que han crecido manejando esas tecnologías, como internet, los teléfonos móviles o los videojuegos y otros tipos de aplicaciones interactivas similares, poseen ciertas habilidades respecto a las TIC que las diferencian de las generaciones inmediatamente anteriores, como la mía misma frente a la de los nacidos solamente unos años antes, como hemos podido comprobar en el Máster de Profesorado del curso 2016/2017 en el que aún muchos de los presentes no disponía de una base de conocimientos informáticos mínimos para incluir las TIC en su metodología docente.

De esta manera, el panorama actual deja a las TIC y su uso en el aula por parte del alumnado “como un enfrentamiento al docente, como un desafío al que hacer frente”

(Rodríguez y Fraga, 2017, p. 135). Es cierto que están presentes, pero no son vistas como una oportunidad que aprovechar, sino como un riesgo que considerar, lo cual se contradice con lo que he podido observar durante la realización de mi período de prácticas en un centro, donde los alumnos tenían el teléfono móvil encima de la mesa o el ordenador portátil abierto delante de ellos, y hacían uso de él cuando el profesor les pedía que buscaran un dato concreto o cuando tomaban apuntes, pero en ningún caso se convertían en el rival del docente por retener la atención de los alumnos.

La solución a semejante situación pasa obviamente por la formación del cuerpo de profesorado, pero si nos remitimos a los planes de estudios de los alumnos de Grado de Educación Primaria, podemos comprobar que los aprendizajes que reciben sobre tecnología educativa son muy limitados (Cózar y Roblizo, 2014; Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010). Lo que ocurre es que la formación del profesorado ha desarrollado las capacidades de éste para manejar técnicamente las herramientas TIC, pero no se ha abordado hasta ahora la incorporación de estas herramientas en la práctica didáctica y curricular (Llorente, 2008). Esta carencia deja a los docentes del futuro sin respuesta ante la demanda que se produce en el aula (Zeichner y Conklin, 2008).

Este limitado conocimiento y uso por parte del profesorado de las TIC, simplemente digitalizando el contenido y haciendo uso de la plataforma digital que tiene a su disposición como simple repositorio de documentación, se traduce en una restricción de las posibilidades que ofrecen estas herramientas (Coll, Rochera y Colomina, 2010), y de manera consecuente la metodología de enseñanza y los procedimientos de evaluación del alumnado se mantienen, “llevando a la decepción en cuanto al impacto esperado de las TIC en los modelos de enseñanza” (Cebrián, 2011, p. 6).

Se hace cada vez más evidente que las instituciones educativas “no pueden obviar todas estas posibilidades respecto a las TIC, tanto en sus políticas como en los proyectos formativos que llevan a cabo” (Cela, et al., 2017, p. 405), y así lo recoge la Comisión Europea (2012, p. 10) afirmando que “la revolución digital ha abierto grandes oportunidades para mejorar la calidad, la accesibilidad y la equidad de la educación”, refiriéndose a la educación individualizada que se puede llevar a cabo y al acceso a la educación vía digital. Y no quedándose ahí, las TIC permiten crear “relaciones dinámicas entre profesores, alumnos y el cuerpo de conocimientos compartido y por compartir”,

promoviendo no solo el aprendizaje del alumno, “sino también su crecimiento personal” (Cela, et al., 2017, p. 409).

Varios estudios han dado buena cuenta de las consecuencias culturales y sociales que se desprenden de la creatividad con que se utiliza la tecnología móvil en la era de los *smartphones*. El teléfono móvil es un “fascinante objeto y valiosa referencia de las prácticas culturales de una sociedad” (Watkins, Hjorth y Koskinen, 2012, p. 665) y podría darnos una idea de las “etnografías emergentes de las prácticas multimedia” (Watkins, et al., 2012, p. 666). Al igual que ocurrió con el *walkman* hace ya tres décadas, el *smartphone* marca una coyuntura histórica en la que “las nociones de identidad, individualismo, entorno y sociedad se articulan de manera diferente” (Hjorth, Burgess y Richardson, 2012). De hecho, las prácticas culturales que nuestra sociedad ha ido adoptando a lo largo de los últimos cien años, tales como ir al banco a realizar una transferencia bancaria, hacer la compra, leer el periódico, atender gestiones burocráticas, ir al cine o ver la televisión han cambiado radicalmente en menos de una década.

La utilización de este tipo de tecnologías en la metodología docente facilita la supresión de barreras espacio-temporales, por ejemplo a través de la aplicación de entornos virtuales de multiusuario, como el que se propone a continuación, permitiendo al alumnado y al docente trabajar colaborativamente, en cualquier momento y desde cualquier lugar. Este tipo de entornos digitales, donde cada paso que da cada usuario queda registrado para control y revisión del administrador, permiten además al docente tener un historial con toda la actividad que se lleva a cabo en el entorno, y esto facilita evaluar el proceso de aprendizaje y la curva de evolución de cada alumno.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Contexto de la intervención

Mi intervención en centro de prácticas fue llevada a cabo con el grupo del turno de tarde de 1º de ciclo formativo de Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen, en el centro IES Politécnico Jesús Marín, en el módulo de Planificación de Cámaras en Audiovisuales.

El IES Politécnico Jesús Marín es un centro educativo de la ciudad de Málaga situado en el distrito Cruz del Humilladero, concretamente en la barriada de Carranque, en la zona centro-oeste de la ciudad. Se trata de un instituto de gran envergadura, con 160 profesores en nómina y más de 2000 alumnos entre todos los grupos de todos los cursos que se imparten en ambos turnos, de mañana y de tarde.

El centro se caracteriza por la fuerte presencia en la oferta académica de formación profesional y del bachillerato de artes (uno de los dos únicos centros donde puede cursarse en la capital malagueña), mientras que hay un número bastante reducido de alumnos de ESO (hay dos grupos de 1º y solamente un grupo de 2º, 3º y 4º) y dos grupos de Educación Secundaria para Adultos. Como resultado de esta oferta académica, se puede concluir que se trata de un centro con una media de edad del alumnado bastante avanzada, y que los menores de 16 años son una minoría.

El Politécnico es el centro de Formación Profesional reglada más antiguo de Málaga, pues inició sus enseñanzas en el curso 1927/1928, y a lo largo de las décadas se han titulado en el centro miles de alumnos en las diversas Familias de Formación Profesional, acumulándose en sus archivos más de 100.000 expedientes. Dada esta trayectoria histórica, ha sido visto tradicionalmente como el destino de los alumnos que no querían seguir estudiando después de la educación secundaria por la antigua costumbre de matricular a un alumno con bajo perfil académico en la Formación Profesional, y por

el alto número de alumnos que de hecho lo elegían con este motivo. Su posición geográfica en el popular barrio de Carranque y el hecho de estar rodeado de barriadas de igual condición social como pueden ser Portada Alta, Arroyo del Cuarto o Las Chapas, han reforzado históricamente esta idea de alumnado de bajo nivel académico, idea que hoy en día aún se mantiene en la mentalidad de muchos padres y madres que prefieren matricular a sus hijos en otros centros para cursar la educación secundaria y el bachillerato especialmente.

Diseño de la intervención

Objetivos

Según lo dispuesto en la Orden del 9 de enero de 2014 (BOJA 05-02-2014), los objetivos marcados para la intervención han sido los que se relacionan a continuación:

- Valorar las características técnicas y materiales que concurren en la puesta en marcha de un proyecto de cámara, audiovisual o fotográfico.
- Caracterizar las necesidades de recursos técnicos y materiales que intervienen en los procesos de captación audiovisual y fotográfica.
- Establecer prioridades y relaciones de dependencia en el uso de los recursos materiales que confluyen en la ejecución de un proyecto de captación audiovisual o fotográfico.

Competencias

El diseño de la intervención debía contribuir a alcanzar las competencias profesionales, personales y sociales que se exigen para este módulo en relación con los contenidos tratados. Estas competencias, tal y como figuran según lo dispuesto en la Orden del 9 de enero de 2014 (BOJA 05-02-2014), fueron las siguientes:

- Determinar la viabilidad de un proyecto audiovisual o fotográfico, valorando las características materiales de los recursos disponibles.

-Gestionar los recursos técnicos y materiales que intervienen en los procesos de captación audiovisual o fotográfica, valorando sus características para emplear los idóneos en la resolución de los proyectos.

-Planificar la captación y el registro de imágenes audiovisuales y fotográficas, relacionando los recursos disponibles y aplicando criterios de eficiencia que permitan una óptima realización.

-Verificar el correcto funcionamiento de los recursos de captación y registro de una obra audiovisual o proyecto fotográfico en sus vertientes mecánica, electrónica y óptica, para garantizar su operatividad durante la toma.

-Implementación de soluciones técnicas en la toma de producciones audiovisuales o fotográficas que posibiliten la optimización de los procesos de postproducción y etalonaje con repercusiones en la mejora de la calidad de la imagen final.

Contenidos

Tomando como referencia los contenidos indicados en la Orden del 9 de enero de 2014 (BOJA 05-02-2014) para el bloque temático de la asignatura en el que se enmarca esta intervención, los contenidos de la misma han sido:

-Características de la imagen y el sonido en vídeo digital.

-Sensores fotosensibles para la captación de imagen.

-Sistemas, formatos y soportes de grabación de vídeo digital.

-Muestreo, cuantificación y codificación de la señal de vídeo y audio.

-Sistemas de compresión de vídeo y audio. Formatos.

-Características del sistema visual y auditivo humano.

Los contenidos transversales, presentes en todas las áreas de enseñanza, debían desarrollarse, como el resto de ellos, interrelacionando conceptos, procedimientos y actitudes:

-Análisis crítico de la imagen.

-Uso de la cámara como medio de captación de imágenes.

-Madurez personal, social y oral que permita actuar de forma responsable y autónoma.

Todos estos contenidos fueron distribuidos en 5 sesiones, dejando la sexta y última sesión para la evaluación final de los alumnos. Los contenidos fueron además agrupados en dos bloques temáticos dentro de la intervención: el vídeo y el audio, pues todos los contenidos que se contemplan debían aplicarse tanto a un medio como a otro.

Metodología

La metodología fue activa y participativa. Exposiciones, diálogo, debate, confrontación de experiencias y trabajo por grupos se constituyeron como ejes del planteamiento metodológico. En esta línea, y de acuerdo con un enfoque significativo y constructivista, seguí una progresión adecuada en la didáctica de los contenidos abordados, que fue de lo conocido a lo nuevo, de la experiencia a los nuevos conceptos a tratar, en función de las capacidades y la madurez de los alumnos.

Las estrategias y materiales didácticos que se utilizaron fueron variados con objeto de facilitar la adquisición de los aprendizajes, apostando por cierto grado de autonomía y un ritmo de trabajo adecuado e intenso para cumplir con los objetivos anteriormente expuestos. Las estrategias didácticas fueron desde el uso de la pizarra del aula hasta el empleo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación:

- Página web propia diseñada para la realización de esta intervención.
- Comunicación permanente del grupo a través de un foro.
- Comunicación permanente de cada alumno con el profesor a través de una dirección de correo electrónico.
- Proyector de vídeo.
- Conexión permanente a internet.

Además del uso variado que se hizo de las TIC, también se recurrió al material de reprografía cuando fue necesario o los alumnos así lo prefirieron. Adquirió especial importancia el óptimo estado de la conexión a internet del aula para uso del profesor y de los alumnos que podían traer su propio equipo informático.

El estilo de enseñanza fue de mando directo para la exposición de contenidos teóricos, y de indagación o búsqueda en la aplicación práctica de los contenidos en la realización de trabajos grupales y su consiguiente exposición. La organización del alumnado para la aplicación práctica de contenidos fue grupal en las actividades de exposición e individual en las de elaboración del trabajo y seguimiento vía e-mail, de manera que pudieron evaluarse las capacidades de cada alumno para trabajar con los demás y cómo se desenvuelve por sí mismo.

La estructuración de los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención fue la que sigue:

-Materiales: pizarra, tiza, proyector, teléfonos móviles, ordenadores, conexión a internet.

-Espaciales: aula del grupo, salón de actos.

Junto a estos recursos, susceptibles de ser utilizados según el correcto transcurso de la ejecución de la intervención, la dimensión de proyectos de trabajo, grupales e individuales, que caracteriza la metodología propuesta en esta unidad didáctica posibilitaba e inducía a que el alumnado pudiera contribuir a enriquecer los medios y recursos didácticos aportando los que ellos creyeran convenientes para la realización de dichos proyectos.

Desarrollo de la intervención

1ª Sesión: lunes 24 de abril, 20:00-20:50 h

El primer paso de mi intervención fue la presentación formal de lo que íbamos a ver y las actividades que íbamos a realizar. Informé al alumnado desde el principio de los porcentajes que iba a utilizar para evaluarles y las herramientas que pondría a su disposición: conmigo utilizarían ordenador, teléfono móvil, foros, páginas web y aplicaciones interactivas, y tendrían que desenvolverse en el entorno digital tanto como en el propio aula. Les facilité el enlace de acceso a la página web creada de forma exclusiva para la intervención (<http://pca.saturnosite.com/>). En ella tenían que registrarse para acceder a todas las opciones disponibles, y les expliqué el funcionamiento que le íbamos a dar a cada sección de la web.



Figura 1. Portada página web. Fuente: Elaboración propia

Existe una pestaña llamada “Apuntes” donde tendrían colgados todos los contenidos que fuéramos viendo en las diferentes sesiones, ampliados en detalles y ejemplos. Otra pestaña de “Sesiones” donde podrían acceder a las presentaciones con diapositivas mostradas en clase y las actividades a través de aplicaciones interactivas en la web que utilizásemos en cada sesión. Una pestaña llamada “Foro” donde el docente iría colgando propuestas de actividades voluntarias, pero que además podía ser utilizado libremente por el alumnado para el uso que creyera conveniente: ejemplos encontrados a propósito de lo visto en clase, noticias relacionadas con los contenidos, notificaciones varias... Y por último un enlace de contacto vía e-mail con el docente, para realizar cualquier pregunta sobre cualquier tipo de duda que pudiera surgir al alumnado acerca de cualquier aspecto de la intervención, así como ruegos o peticiones que se prefiriesen realizar de manera privada o personal.

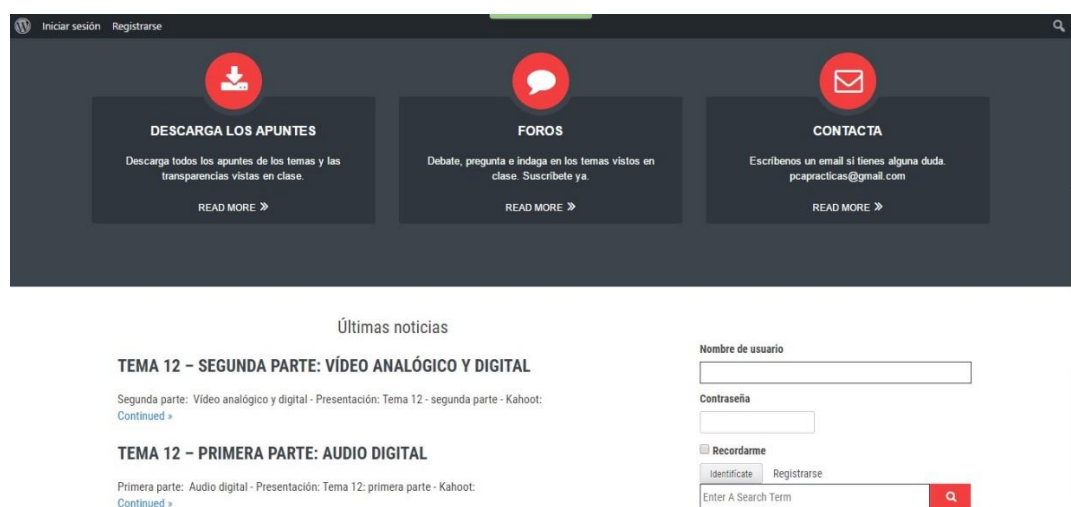


Figura 2. Herramientas página web. Fuente: Elaboración propia.

Como se ha comentado anteriormente, los contenidos impartidos en la intervención fueron agrupados en dos bloques temáticos: audio y vídeo. En esta primera sesión se comenzó con una actividad de iniciación sobre las características del audio en el entorno digital, para comprobar el nivel que los alumnos tenían respecto a los contenidos. Para ello, se utilizó la aplicación web Kahoot que permite realizar un examen tipo test como si de un trivial se tratase, y los alumnos debían contestar a las preguntas que aparecían en la pantalla de proyección desde sus propios dispositivos móviles. El uso pedagógico del teléfono móvil y la apreciación en tiempo real de la calificación obtenida sirvieron además para crear un ambiente más relajado en la clase y me permitió adoptar una posición más cercana al alumnado de cara al desarrollo de la sesión.

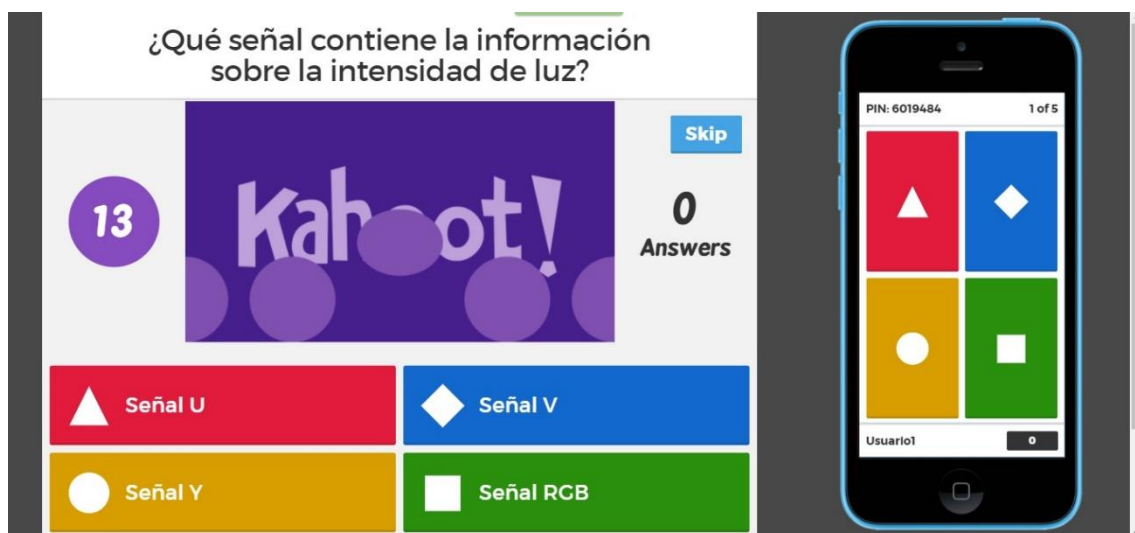


Figura 3. Ejemplo de Kahoot. Fuente: Elaboración propia.

Tras la realización de esta primera actividad, se continuó con las actividades de desarrollo de contenidos a través de la explicación teórica, utilizando como apoyo los recursos visuales de que disponía: presentación con diapositivas, vídeos de ejemplos... Esta primera sesión estuvo enfocada en el audio analógico, y los alumnos seguían la explicación desde sus ordenadores portátiles con los apuntes o la propia presentación abierta en sus pantallas.

2ª Sesión: lunes 24 de abril, 21:10-22:00 h

En conexión con lo visto anteriormente, continué con la explicación teórica del audio, esta vez refiriéndome a la naturaleza de sus características digitales. Como si de un reflejo especular de la primera sesión se tratara, esta segunda sesión estuvo estructurada con las mismas actividades, pero de manera diametralmente opuesta: durante los primeros 40 minutos les explicaba los contenidos siguiendo el mismo método que en la sesión anterior que tan bien funcionó, y en los últimos 10 minutos les puse una actividad de aplicación de los contenidos a través de problemas reales que pudieran surgir trabajando el audio, tanto en entornos analógicos como digitales. Los alumnos tenían los contenidos muy frescos y de manera general demostraron haber comprendido la explicación y aprendido en esas dos sesiones sucesivas.

3ª Sesión: martes 25 de abril, 20:00-20:50 h

Con la intervención número 3 comenzaría el bloque temático sobre vídeo de mi intervención. Decidí organizar las sesiones 3 y 4 bajo el mismo esquema que las dos primeras. Comencé por tanto con una actividad de iniciación tipo test a través de la aplicación Kahoot, como ya hice el día anterior, pero en esta ocasión la pre-evaluación sería de contenidos de vídeo. Los chicos ya manejaban con soltura el funcionamiento de la aplicación y pude disponer de 45 minutos enteros para la explicación de contenidos teóricos como actividad de desarrollo.

Utilizando los veinte minutos de descanso entre las dos sesiones, una vez todos los alumnos se hubieron registrado, aproveché para dejarles la primera tarea voluntaria en el foro, como actividad de aplicación de contenidos.

4ª Sesión: martes 25 de abril, 21:10-22:00 h

A la vuelta del recreo les avisé de la nueva actividad voluntaria que tenían en el foro de la página web, donde tendrían que poner en práctica lo aprendido durante las sesiones de clase para resolver el problema que se les planteaba. Además, como la actividad estaba colgada en el foro, la respuesta podía ser construida de manera cooperativa entre varios alumnos. Les avisé de la aparición periódica de este tipo de

actividades voluntarias a lo largo de la semana para que todos tuvieran opción a contestar o complementar la respuesta de los compañeros.

Dedicada la sesión anterior al vídeo analógico, tocaba pasar a las características del vídeo digital. Esta parte era más breve pues se desarrollaba más profundamente en otras unidades didácticas que mi tutor trabajaría con ellos a lo largo del mes de mayo, de manera que tuve tiempo más que suficiente para realizar un nuevo ejercicio de aplicación de los contenidos vistos en las sesiones de vídeo, como había hecho el día anterior después de las sesiones de audio. Tal y como les comuniqué al principio de mi intervención, estas actividades de aplicación sí que contaban para la nota que les pondría yo, y aunque en general el nivel era bastante bueno, algunas alumnas se acercaron finalizada la sesión para expresarme sus preocupaciones respecto al resultado de las mismas. Ello propició una pequeña conversación de motivación que tuve con ellas animándolas a seguir trabajando los contenidos, realizar las actividades que les enviaría esa semana como trabajo para casa, y demostrarme una evolución en los aprendizajes para que pudiera valorarlo positivamente en la nota.

5ª Sesión: martes 2 de mayo, 20:00-21:30h

Después de la cuarta sesión, y una vez en casa, les envié los trabajos grupales que quería que hiciera cada grupo por correo electrónico, escribiéndoles de manera personalizada con los objetivos que me gustaría que alcanzasen con el trabajo, las partes que no deberían dejarse sin cubrir y unas directrices básicas para comenzar a trabajar en cada tema.

Los alumnos trabajaban en casa y me enviaban aquello que llevaban hecho para que revisáramos los trabajos y corrigiéramos lo que no habían hecho bien. De esta manera, lo que se expusiera en las presentaciones de los trabajos en la 5ª sesión no estaría mal hecho. Como ya había imaginado, un alumno con trastorno del espectro autista que formaba parte de la clase no fue incluido en ningún grupo. Venía siendo algo habitual en los trabajos grupales, y ya contaba con la opción de tener que incluirlo en algún grupo donde me parecía que podía trabajar más cómodo. Decidí ponerme en contacto con un grupo de solamente 3 miembros, y darle a él un seguimiento individual además del seguimiento grupal que hacía con los otros miembros de su grupo.

La sesión debía desarrollarse con exposiciones de 5 a 7 minutos por grupo, sintetizando lo principal de cada tema, que estaría desarrollado en un trabajo escrito que se compartiría con toda la clase en el foro de la asignatura. Pero en general no estaban acostumbrados a hablar en público y hacer exposiciones orales. De hecho, algunos alumnos se limitaban a leer lo que venía ya escrito en la pantalla, otros leían simplemente lo que ponía en un papel que llevaban en la mano, y muchos de ellos expusieron incorrectamente sus trabajos, a pesar de que habían hecho un correcto trabajo en casa como actividades de profundización y ampliación de los contenidos.

Por otro lado, algunos compañeros, los menos, sí que sabían exponer bastante bien y realizaron presentaciones notables. Otra de las cosas que quería que hicieran además de exponer, era evaluar a sus compañeros. Repartí a cada grupo unas rúbricas de coevaluación para que puntuaran las presentaciones y esa sería parte de la nota que tendrían conmigo.

6ª Sesión: martes 2 de mayo, 21:30-22:00 h

La última sesión, previsiblemente más corta después de las presentaciones de los trabajos, la reservé para la última prueba, la actividad de evaluación del tema, que consistía en un examen tipo test que los mismos alumnos habían elegido a mano alzada en la primera sesión. Mi tutor ya me avisó de que a este grupo se le daban mejor los exámenes tipo test, y ellos eran conscientes de ello, así que les preparé un test con preguntas y respuestas extraídas directamente de los apuntes que les había dejado colgados en la página web.

La prueba final se llevó a cabo en el salón de actos del centro, situado junto al aula, de modo que la movilización de los alumnos fue rápida. No hizo falta explicar ni aclarar ninguna pregunta, todos los alumnos respondieron inmediatamente al test, y la última alumna en entregar el examen lo hizo cinco minutos antes del final de la hora de clase. Una vez terminada la última sesión, la intervención aún no había finalizado. Quedaba recibir los trabajos escritos de todos los grupos, corregir todas las actividades y aplicar los porcentajes acordados para determinar las calificaciones.

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención llevada a cabo en 6 sesiones del módulo Planificación de Cámaras en Audiovisuales con el grupo de tarde de 1º curso de Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen finalizó con la evaluación de cada alumno y la entrega de sus notas al tutor de centro que las utilizaría para la calificación final del módulo. La viabilidad educativa de la propuesta es *a priori* bastante sencilla, sin embargo, presenta algunas particularidades de tipo metodológico que no han funcionado muy bien y que nos llevan a cuestionarnos por qué una vez llevada a la práctica me encontré con los errores cometidos y las limitaciones propias de la situación real. Pero también algunas de las adaptaciones metodológicas han resultado ser un éxito en su aplicación y se mantendrían, en todo caso, en una propuesta de mejora de la intervención.

La reflexión crítica realizada sobre el diseño de mi intervención, así como su posterior desarrollo, atendiendo a su aplicación práctica en el centro engloba los aspectos externos a mi planificación que impidieron su correcto desarrollo, y por otro lado los aspectos de la planificación que fallaron.

Los aspectos externos a mi planificación que impidieron su correcto desarrollo se enumeran de manera resumida en los siguientes puntos:

- La conexión a internet del ordenador del profesor no dio fallo en ningún momento, ya que el ordenador está conectado por cable, pero la señal de wi-fi del centro disponible para los alumnos presenta carencias cuando todos deben conectarse al mismo tiempo, como ocurrió en la realización de actividades interactivas web.

- La realización de la página web como lugar de encuentro y centro de operaciones con el grupo ha funcionado con éxito y los alumnos hacían el uso esperado de ella, pero no se puede demostrar que suponga una mejora respecto al modelo actual ya

que sería necesario probarlo a lo largo de una programación didáctica completa para poder apreciar su efecto. Utilizada en dos semanas podemos afirmar que no aporta ventajas a la hora de facilitar el encuentro con el alumnado en el entorno digital, ni la entrega de tareas ni la organización de los grupos de trabajo. El hecho de no poder disponer de un curso completo para aplicar esta propuesta impide su correcto funcionamiento.

Y los aspectos de la intervención que fallaron por una mala planificación y gestión de los recursos en el diseño de la propuesta quedan reflejados en los siguientes puntos:

-La creación de un foro para el alumnado no ha funcionado. El grupo podía proponer eventos y actividades, votar decisiones que se tomaran en clase, colgar anuncios relacionados con la dinámica del centro y del grupo, compartir noticias y contenidos o poner ejemplos para ampliar lo anteriormente visto en clase. Ningún alumno llevó a cabo nada de lo anteriormente expuesto, en su lugar fue utilizado para resolver las actividades voluntarias que el docente les dejaba colgadas porque contaban para la nota, pero que igualmente podían haber sido enunciadas en el transcurso de la clase. Tal vez se hace necesario también poder probar esta propuesta a lo largo del desarrollo de un curso completo, pero una vez más el hecho de no poder disponer de un curso completo para aplicar la propuesta imposibilita probar si resultaría en una mejora visible de los resultados académicos o en la facilitación de la adquisición de los aprendizajes a través de la participación del alumnado en las actividades propuestas.

-La intervención consiste en la realización de una unidad didáctica completa en la que se intentaron abarcar demasiados contenidos para un período de aplicación que se sabía de antemano que sería de 6 sesiones como máximo, dada su ubicación en el calendario. Buena prueba de ello es que en más de una ocasión los alumnos y alumnas me preguntaban acerca de los contenidos terminadas las sesiones, pues necesitaban profundizar más en ellos para comprenderlos, de lo que podemos deducir que el tiempo dedicado a cada parte de los contenidos no fue el ideal por la necesidad de cubrir demasiados contenidos en las sesiones de que disponía.

-La planificación del tiempo falló en la quinta sesión, pues no se organizaron correctamente las exposiciones del alumnado, y como consecuencia de destinar

una única sesión a esa parte de la intervención se tuvo que reorganizar sobre la marcha el desarrollo de la sexta sesión.

En resumen, una propuesta metodológica como la presente podría ser puesta a prueba de manera más justa en el desarrollo de una programación docente a lo largo de un curso completo, pero no permite explotar las ventajas y mejoras que incorpora respecto a la metodología de mi tutor, analizada en el período de observación, en el simple transcurso de una única unidad didáctica impartida en dos semanas de clase.

Por otro lado, hay varios aspectos metodológicos de la planificación de mi intervención que tan solo con su aplicación durante dos semanas ya se pueden demostrar como mejoras de la metodología actualmente puesta en práctica con ese grupo.

-La facilitación al grupo por parte del docente de una vía de comunicación constante vía correo electrónico, para la resolución de dudas y cuestiones varias que pudieran surgir en el transcurso de la realización de tareas, o para ruegos y peticiones que el alumnado quisiera formular al docente, ha demostrado ser una manera eficiente de realizar un seguimiento al trabajo del alumno. Además, permite personalizar la asistencia en su aprendizaje, algo imprescindible en el caso particular de alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, esta propuesta metodológica requiere mayor dedicación por parte del docente, y a lo largo de un curso completo puede conllevar un aumento significativo de la carga de horas de trabajo.

-La entrega de apuntes, resúmenes de contenidos y presentaciones de diapositivas vistas en clase ha representado para los alumnos la principal ventaja respecto al modelo metodológico actual. La nota media de la clase en la actividad final ha experimentado una mejora considerable respecto a las notas que los alumnos obtienen sin los apuntes en los exámenes de este módulo normalmente. Además, se facilita la participación en la clase por parte del grupo, ya que de otra manera están solamente pendientes de tomar apuntes de todo cuanto el profesor dice. Como contrapartida, se podría argumentar que de esta manera no se coloque al alumnado en posición de investigar y sintetizar contenidos por su cuenta, pero de igual manera esto es algo que, durante mi período de observación, ha quedado probado que el alumnado no hace, aunque se propicie tal situación.

-La realización de trabajos grupales se antoja necesaria en cualquier caso, a pesar del carácter reacio del alumnado a que fueran incluidos en la metodología, ya que es la parte de la intervención en la que más trabaja el alumno, en la que mejor se puede ver su curva de aprendizaje y en la que se pueden observar también más carencias de manera general, constituyéndose como yo pensaba durante el diseño de la propuesta como el punto débil del grupo, en el que más hay que trabajar de cara a la obtención de los resultados de aprendizaje que se requieren de ellos.

-Darle al alumnado la posibilidad de elección de las vías que se aplicarán para su evaluación les permite explotar aquellas facetas que se les dan mejor, además de mejorar la motivación y la actitud respecto a la intervención, y ellos se encargaron de transmitírmelo así en repetidas ocasiones en clase y en los pasillos del centro, felicitándome por haber dado esa posibilidad y resaltándola como lo que más les había gustado respecto a la metodología del resto de profesores.

PROPUESTA DE MEJORA

Tras la experiencia vivida en el transcurso del Prácticum, y su posterior autoevaluación, en el apartado anterior he pormenorizado las ventajas y los inconvenientes de mi intervención docente realizada en el centro de prácticas. A raíz de los puntos débiles extraídos de esta intervención, me dispongo a desarrollar una nueva propuesta didáctica completa, que tenga mi intervención como punto de partida y referencia, pero tratando de poner solución a aquellos aspectos que impidieron que se llevase a cabo como estaba pensado en el momento de su diseño.

Quiero declarar también que la realización de esta propuesta de mejora consiste en una hipotética situación ideal en la que mi planificación pudiese funcionar a pleno rendimiento, y que trabajaré siempre a partir de este punto en base a la presuposición de que dispongo de todos los recursos que necesito.

Así pues, y como se ha detallado en el apartado anterior, los aspectos que impidieron el correcto desarrollo de mi intervención se pueden clasificar en dos grandes grupos: por un lado, están los aspectos de la intervención que fallaron por una mala planificación y gestión de los recursos en el diseño de la propuesta, y por otro lado están los aspectos externos a mi planificación, que como ya concluí anteriormente podían subsanarse de manera general si aplicásemos mi propuesta metodológica al desarrollo completo de una programación didáctica a lo largo de un curso académico.

Trabajando ya en el campo de las conjeturas, en mi propuesta de mejora ideal diseñaría y planificaría una programación docente completa para el módulo de Planificación de Cámara en Audiovisuales incluido dentro del primer curso del ciclo formativo de Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen, pudiendo contar con todo el tiempo posible de un curso para que el alumnado colaborase con mi modelo

pedagógico y se pudieran ajustar correctamente los tiempos dedicados a todos los contenidos.

Educación transmedia

Horizontalidad

De acuerdo con los postulados del cambio de roles necesario en la escena educativa del que escribía en el marco de contexto de la profesión docente, para mi propuesta docente querría establecer una relación de igual a igual entre alumnado y profesor en el aula de Formación Profesional. El alumnado ha alcanzado la mayoría de edad, y en esta propuesta quiero apostar por la posibilidad de que en general haya alcanzado también un grado de madurez suficiente para permitir al docente bajar de su posición de superioridad en la jerarquía del entorno educativo.

Con la intención de alcanzar esta horizontalidad, propongo la creación de un foro que el alumnado pueda compartir con el docente. Existe un espacio institucional digital para ello (en el caso de los centros públicos puede ser una plataforma como Moodle o un tipo de Campus Virtual), pero el alumnado no hace, ni quiere hacer, uso de ella. Los jóvenes de hoy en día buscan su propio espacio digital, especialmente en las redes sociales, en el que ellos sean los usuarios y los administradores al mismo tiempo –grupos de What’sApp o de Facebook, por ejemplo–, allí donde la figura del profesor no puede acceder, y tampoco se contempla en esta propuesta invadir la esfera privada del alumnado.

La diferencia entre el espacio digital que el alumnado quiere y el que existe a disposición de su uso escolar es la relación de poder que se establece en él. Una plataforma como Moodle o Campus Virtual permite al docente administrar la actividad en él, abrir espacios nuevos o colgar archivos y documentos, pero lo único que el alumnado puede hacer para participar es recibir la información. Como decíamos anteriormente, de lo que se trata es de invertir la tendencia *up-down* y convertirla en *bottom-up*, de manera que el alumnado se convierte en un usuario real de la plataforma, consume y produce información. Por eso el foro que los propios alumnos se habilitan de manera automática en redes sociales sí es utilizado a diario por ellos.

Para satisfacer esta necesidad, la propuesta es la creación de este foro en la página web de la asignatura, donde todos los alumnos puedan participar activamente, proponer

eventos y actividades, votar decisiones que se tomen en clase, colgar anuncios relacionados con la dinámica del centro y del grupo, compartir noticias y contenidos o poner ejemplos para ampliar lo anteriormente visto en clase. Como ya se ha visto en la evaluación realizada de la propia intervención, el alumnado no entra en la dinámica de uso de este foro en tan solo dos semanas con un profesor en prácticas, pero sí podría hacerlo si el profesor titular del módulo les enseña el foro desde el primer día de clase y promueve que el alumnado construya contenidos a partir de debate, diálogo e intercambio de información en él.

Alumnos prosumidores

Gracias al uso del foro también se puede facilitar la toma de decisiones colectivas, algo que el alumnado debe llevar a cabo en esta propuesta didáctica. Darle mayor margen de participación al alumnado conlleva otorgarle mayor grado de responsabilidad respecto al desarrollo de la propuesta. Para no restar tiempo de las horas de clase, pero al mismo tiempo propiciar que el alumnado realice una votación para todo lo que crea conveniente, el uso de la página web resulta fundamental.

De entre todas las actividades que el docente propone a sus alumnos, existen trabajos grupales y pruebas de evaluación de carácter trimestral. El alumnado tendría en mi propuesta la libertad de elegir el tipo de prueba de evaluación que prefieran realizar de entre los modelos que el docente les ofrezca, y también podrían elegir aquello que deben trabajar de manera grupal, el número de componentes de grupo, el tipo de presentación final del trabajo, etc. De este modo, solo pueden ocurrir dos cosas: que el alumnado esté contento con el desarrollo de la asignatura, o bien que no esté contento, pero sea responsabilidad suya por haber elegido hacerlo así.

Así mismo, como parte de la propuesta, el docente organizará la sesión o sesiones de presentaciones de trabajos grupales bajo el modelo de coevaluación, algo poco frecuente en la Formación Profesional. Los alumnos y alumnas deberán rellenar una rúbrica de evaluación de cada trabajo que sus compañeros presenten y expliquen, posteriormente se realizará una puesta en común en la que cada grupo deberá exponer los puntos fuertes y débiles de los compañeros, y esas coevaluaciones tomarán porcentaje de la calificación trimestral.

Uno de los apartados de la página web será una plataforma de recursos que el docente facilitará desde el principio: apuntes, diapositivas, programación con la cronología de las sesiones, guía docente, fechas de entrega, bibliografía utilizada, entradas de blogs o páginas web explicativas son herramientas cuyo acceso el alumnado agradece mucho en el transcurso de las clases. Si durante el desarrollo de las sesiones se utilizan referencias, todo el material visual y la filmografía de cada unidad didáctica puede ser añadida actualizando periódicamente esta plataforma.

Ecosistema móvil

La idea base de la propuesta es trasladar las virtudes de la narración transmedia para contar un discurso a la metodología docente, y quizá los aspectos más característicos del fenómeno transmedia sean la portabilidad y la inmediatez, algo que el desarrollo de los *smartphones* facilita sobremanera. Se puede contar con la posesión de un dispositivo móvil *smartphone* por parte del alumnado para facilitar la recepción del discurso educativo, ya que se trata de la herramienta más utilizada por ellos en absoluto en su vida diaria.

La portabilidad vendría dada por la conexión permanente a internet que el alumnado tiene gracias a su *smartphone*, y construir la asignatura con la página web de base permitiría a los alumnos y alumnas acceder al foro o a la plataforma de recursos desde cualquier lugar, pudiendo trabajar en la asignatura desde el instante mismo en que decida hacerlo, sea cual sea la situación en la que se encuentre (en el hospital, en la playa, en el transporte público...). Los apuntes para recordar algo puntual, la comunicación con profesor y compañeros o la planificación de la asignatura irían siempre con el alumno.

La inmediatez, por su parte, vendría facilitada a través de una ventana de mensajería instantánea conectada a la dirección de correo electrónica que el docente prefiriese. Un apartado de la página web permitiría al alumnado escribir su mensaje y enviarlo al buzón de entrada de este correo, cuya dirección el docente también podría facilitar. Esta herramienta cobra especial importancia en la realización de trabajos grupales, las actividades que el alumnado tendría que realizar fuera de las horas de clase, pues posibilita la comunicación directa y abierta con el profesor y el *feedback* más personalizado para cada caso. El docente sería libre de atender a los mensajes de sus alumnos en el horario y con la rapidez que creyera conveniente.

Un aspecto muy importante de abrir la asignatura a un ecosistema móvil es su posible mejora por parte del propio alumnado, quien conoce sobradamente las posibilidades que los *smartphones* ofrecen, a veces incluso mejor que el propio docente, como ya se ha comentado anteriormente. Es esclarecedor en este sentido considerar que alumnos y alumnas conocen la existencia de determinadas aplicaciones móviles que facilitarían el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de determinadas sesiones, como por ejemplo puede ser el caso de una aplicación móvil que genera un fotómetro en la pantalla de nuestro dispositivo para medir la luz incidente. Normalmente en los centros donde se imparte Formación Profesional de la disciplina de Imagen y Sonido, se dispone de un número reducido de estos aparatos, que no llegan a cubrir el número de alumnos que lo pueden necesitar al mismo tiempo en una clase práctica.

Bajo las premisas de esta propuesta, este ecosistema móvil en el que se enmarcaría la asignatura lograría dos cosas más: en primer lugar, el paso del papel al digital en cuanto a recursos utilizados, con el consecuente ahorro ecológico que supone y al que el sistema educativo está dirigiéndose cada vez con mayor decisión; y en segundo lugar, la personalización de la asignatura para cada alumno, desde el momento en que se trabaja en un entorno digital que el alumnado conoce y está acostumbrado a utilizar, cada uno puede hacer el uso que crea más conveniente del dispositivo móvil para alcanzar los objetivos de aprendizaje y demostrar al docente que existen otras maneras de hacer las cosas (como en el ejemplo antes señalado del fotómetro).

Freemium

Uno de los conceptos que más se está utilizando en el entorno transmedia es el *freemium*, que no contrapone el contenido gratis frente al contenido pagado, sino que ofrece una tarifa plana que cubra todo el contenido por un precio fijo (Leonhard, 2009b). Así, puede llegar a dar la impresión de que el uso o el consumo de un medio sea gratuito porque ya se ha pagado una cuota fija por él, pero no aumentará con su uso, de manera que puede ser utilizado tantas veces se quiera. Desde el punto de vista del usuario, la seguridad de controlar exactamente el esfuerzo económico que le supone la posibilidad de acceder de manera ilimitada a algo resulta muy positiva, y se conoce también como *feels-like-free*, que vendría a significar algo así como “percíbelo como gratuito” (Leonhard, 2009b).

La traslación de este concepto al entorno educativo es clara: el alumnado no debe sentirse parte de una negociación con el docente para obtener una calificación. Si haces esto, esto y esto, apruebas, y si no lo haces, suspendes. Al contrario, el alumnado debe sentirse confiado de todo lo que le aporta esta asignatura, en otras palabras, debe percibir que le resulta rentable. Tras mi paso por el centro de prácticas, mi experiencia con el alumnado fue la de unos jóvenes que buscan, por encima de todo, una nota, y en calcular lo que deben hacer para obtenerla dedican todos sus esfuerzos. Pero no encontré un alumnado que anteponga aquello que aprende día a día a la calificación final. Es cierto que no se puede no poner una calificación, pero sí se puede desviar la atención del alumnado de ella y centrarla en el desarrollo de la clase. ¿Cómo? A través de la participación.

La propuesta que aquí expongo contaría con unos porcentajes de calificación –que se le facilitarían al alumnado desde el principio, obviamente– que no primarían la prueba de evaluación final por encima del resto, sino la participación y la actitud en clase. Más adelante se detallarán los porcentajes de calificación propuestos, pero ya adelanto que, como principal novedad, aprobar el examen de contenidos o prueba de evaluación no sería requisito imprescindible para obtener el aprobado trimestral. En cambio, aprobar el apartado de participación y actitud sí sería requisito imprescindible para poder aprobar la asignatura. A través de las actividades del foro, del seguimiento personalizado por mensajería y del trabajo realizado en clase, el docente podría evaluar justamente y con pruebas fehacientes registradas en sus bases de datos la participación de un alumno o alumna.

Adquiere mucha importancia aquí el diferente ritmo de cada persona para alcanzar unos resultados de aprendizaje determinados. Siempre se dan los casos de alumnos más tímidos, más retraídos o menos participativos por naturaleza y por su forma de relacionarse socialmente, también en un entorno digital, y el docente tendría que atender a esta diversidad a la hora de evaluar justamente a cada uno. Por todo ello, de manera general la metodología debe propiciar la evolución del grupo de manera conjunta, a través de las estrategias didácticas que se detallarán más adelante en el apartado de metodología.

Interactividad

Atendiendo a la condición de nativos digitales de los alumnos y alumnas que ya están entrando en Formación Profesional, y la de los que entrarán a partir de ahora, convertir todos los procesos analógicos posibles en digitales puede representar una ventaja para el docente, pero si además se procura que sean interactivos, el alumnado responderá mucho mejor. Por ejemplo, la conversión digital de apuntes que normalmente se entregan en papel, no representa un cambio significativo en su uso, aunque puedan ser utilizados de manera diferente y mejor por el alumnado, pero en cambio la realización de una prueba de evaluación en papel con preguntas y respuestas sí que difiere mucho de la que se puede realizar gracias a las distintas aplicaciones interactivas con fines educativos que proliferan hoy en día.

A lo largo de mi experiencia en el centro de prácticas, pude constatar la actitud y el ánimo del alumnado frente a las pruebas de evaluación que realizan normalmente, de miedo y aversión. Y para mi intervención docente, les propuse utilizar una aplicación interactiva como es Kahoot para realizar un test de preguntas y respuestas que contaba para la calificación final. El grupo respondió de manera mucho más entusiasta y su implicación fue total, pidiéndome repetir la experiencia una vez hubo terminado. Prácticamente, los alumnos y alumnas se habían olvidado de que estaban realizando un examen, solamente querían demostrar que poseían los conocimientos.

Además de Kahoot, existen muchas otras aplicaciones interactivas, ya sea en formato *online* (en páginas web) o de *software* (programas que se deben instalar), que permiten al docente evaluar al alumnado a través de herramientas que faciliten una predisposición más positiva por parte del grupo. Socrative, Edpuzzle o Exelearning son algunas de las que me hubiera gustado utilizar en mi intervención y cuyo uso se propone al disponer del tiempo necesario para aplicarlas a lo largo de diferentes unidades didácticas.

Más allá de las pruebas de evaluación, los contenidos pueden ser transmitidos a través de soportes audiovisuales o interactivos, de manera que la experiencia que tenga el alumno a la hora de recibirlos le permitirá memorizarlos más fácilmente.

Objetivos

Debido a la importancia de que se alcancen los resultados de aprendizaje, para su correcta impartición es conveniente que las actividades de enseñanza/aprendizaje se dediquen a la adquisición de las competencias que satisfacen dichas necesidades y se orienten a la consecución de los objetivos correspondientes. Según lo dispuesto en la Orden del 9 de enero de 2014 (BOJA 05-02-2014), los objetivos marcados para la presente programación docente han sido los que se relacionan a continuación:

- Valorar las características expresivas, técnicas y materiales que concurren en la puesta en marcha de un proyecto de cámara, iluminación o fotográfico, analizando su documentación, para determinar su viabilidad.
- Caracterizar las necesidades de recursos humanos, técnicos y materiales que intervienen en los procesos de captación audiovisual, iluminación de audiovisuales o espectáculos, y fotografía, valorando su idoneidad, para su disposición y gestión en la fase de ejecución del proyecto.
- Establecer prioridades y relaciones de dependencia en el uso temporal de los recursos humanos y materiales que confluyen en la ejecución de un proyecto de captación audiovisual, de iluminación o fotográfico, a partir de la documentación del proyecto y de los listados de recursos disponibles, para diseñar con criterios de optimización el plan técnico de trabajo.
- Realizar pruebas de cámara y de registro, analizando las características y los parámetros de ajuste de los elementos mecánicos, ópticos y electrónicos para asegurar el correcto funcionamiento de los recursos de captación y registro de una obra audiovisual o proyecto fotográfico.
- Aplicar técnicas de encuadre, composición y movimiento de cámara en las distintas modalidades de trabajo propias del medio audiovisual y fotográfico, analizando las especificidades de los distintos soportes y formatos y evaluando la calidad de las tomas de imágenes y de los sonidos, estos últimos en las producciones de periodismo electrónico o reportaje social, para supervisar y realizar la captación de la imagen en los diferentes medios audiovisuales.
- Planificar la iluminación y realizar la toma de imagen en movimiento, considerando las repercusiones de las decisiones tomadas en la afectación de

procesos posteriores de postproducción y etalonaje, aportando soluciones técnicas en la toma e iluminación de producciones audiovisuales.

-Determinar planes de mantenimiento y montaje en los espacios de actuación y rodaje de los equipos de cámara y de iluminación, analizando y documentando los procedimientos y procesos necesarios que garanticen la conservación de los equipos para las operaciones de montaje, transporte y almacenamiento de equipos de cámara e iluminación.

Competencias profesionales

El diseño de la programación debe contribuir a alcanzar las competencias profesionales, personales y sociales que se exigen para este módulo en relación con los objetivos marcados y con los contenidos tratados. Estas competencias, tal y como figuran según lo dispuesto en la Orden del 9 de enero de 2014 (BOJA 05-02-2014), serán las siguientes:

-Determinar la viabilidad del proyecto de cámara, de iluminación o fotográfico, valorando las características expresivas de la imagen e identificándose con el proyecto artístico a partir del análisis de los requerimientos y de la documentación del proyecto.

-Determinar y gestionar los recursos humanos, técnicos y materiales que intervienen en los procesos de captación audiovisual, iluminación de audiovisuales o espectáculos y fotografía, valorando sus características para emplear los idóneos en la resolución de los proyectos.

-Planificar la captación y registro de imágenes, la iluminación y los procesos fotográficos, relacionando tiempos y recursos y aplicando criterios de eficiencia que permitan la realización de un presupuesto óptimo.

-Verificar el correcto funcionamiento de los recursos de captación y registro de una obra audiovisual o proyecto fotográfico en sus vertientes mecánica, electrónica y óptica durante los ensayos, para garantizar su operatividad durante la toma.

-Supervisar y realizar la captación de la imagen en las diferentes modalidades de trabajo propias del medio audiovisual y fotográfico en cualquier soporte y formato, valorando la calidad de la toma y registrando el sonido en tareas propias de periodismo electrónico o reportaje social.

-Implementar soluciones técnicas en la toma e iluminación de producciones audiovisuales que posibiliten la optimización de los procesos de postproducción y etalonaje con repercusiones en la mejora de la calidad de la imagen final.

-Supervisar las operaciones de desmontaje, transporte, gestión del almacenamiento de equipos de cámara y de iluminación, realizando el mantenimiento preventivo y correctivo de los equipos, para garantizar el buen estado de los materiales y su localización.

Contenidos

La enseñanza de los contenidos sólo es un medio para el desarrollo de las capacidades de los alumnos y su aprendizaje ha de realizarse de forma que sea significativo, es decir, que para el alumnado tenga sentido lo que aprenden. Esta estructura curricular se formula en torno al saber, al saber hacer y al saber valorar e interpretar. La enseñanza de este módulo será teórico-práctica y se realizará en el aula del grupo y en el entorno informático habilitado para ello, accesible desde cualquier punto con conexión a internet, para actividades concretas de la unidad didáctica.

Tomando como referencia los contenidos indicados en la Orden del 9 de enero de 2014 (BOJA 05-02-2014) para el módulo en que se enmarca esta programación docente, los contenidos de la misma serán agrupados en breves temas de contenido semanales, éstos a su vez serán agrupados en unidades didácticas temáticas, y éstas a su vez serán agrupadas en grandes bloques temáticos. La planificación de los contenidos a lo largo del curso será la que sigue:

BLOQUE 1: Definición del estilo visual y la planificación de cámara

U. D. 1: La imagen

-Tema 1: Los procesos cognitivos básicos y la percepción visual.

-Tema 2: Funciones y características de las imágenes.

-Tema 3: Elementos básicos de las imágenes. Morfológicos, dinámicos y escalares.

-Tema 4: Equilibrio y composición de imagen. Leyes de la Gestalt.

-Tema 5: El color. Aspectos expresivos, cualitativos y espaciales.

U. D. 2: Lenguaje y técnicas audiovisuales

-Tema 6: Lenguaje audiovisual. Secuencias y planos.

-Tema 7: Narrativa audiovisual. El raccord.

-Tema 8: Uso expresivo del sonido. Elementos, planos y perspectiva sonora.

-Tema 9: Géneros y subgéneros de cine y televisión.

-Tema 10: Los estilos visuales y las tendencias estéticas en la historia del cine, la televisión y el vídeo.

-Tema 11: Los documentos de trabajo de proyectos audiovisuales. De la idea al guión.

BLOQUE 2: Determinación de las necesidades del equipamiento de cámara

U. D. 3: La captación digital

-Tema 12: Características de la imagen y el sonido en vídeo digital.

-Tema 13: Sensores fotosensibles para la captación de la imagen.

-Tema 14: Sistemas, formatos y soportes de grabación de vídeo digital.

-Tema 15: Cámaras digitales para cine, vídeo y televisión.

U. D. 4: La cámara y los ajustes de trabajo

-Tema 16: Procedimientos de ajuste operativo de las cámaras.

-Tema 17: Los objetivos en cine y televisión.

-Tema 18: Los soportes y accesorios de la cámara.

BLOQUE 3: La operatividad del equipamiento de cámara

U. D. 5: Operaciones con la cámara

- Tema 19: Elementos auxiliares de la cámara.
- Tema 20: La captación del sonido. Micrófonos y accesorios.

BLOQUE 4: Las acciones de cámara en la realización multicámara de programas de televisión

U. D. 6: Realización multicámara

- Tema 21: Técnicas de realización multicámara en programas de televisión.
- Tema 22: Planificación y control de la continuidad visual en la realización multicámara.
- Tema 23: El trabajo en el control de realización.

BLOQUE 5: Operaciones y flujos de trabajo del equipo de cámara

U. D. 7: Las relaciones de trabajo del equipo de cámara

- Tema 24: Las funciones de los miembros del equipo humano de cámara en cine y vídeo y sus relaciones con otros miembros de registro.
- Tema 25: El plan de trabajo y sus condicionantes en el trabajo de cámara.
- Tema 26: Realización de pruebas de cámara preparatorias del rodaje o la grabación. Maquillaje e iluminación.
- Tema 27: Transporte, montaje y mantenimiento del equipo de cámara.

De acuerdo con el Real Decreto 1686/2011, de 18 de noviembre, el tiempo total de horas del ciclo formativo de Iluminación, Captación y Tratamiento de la Imagen asignado al módulo de Planificación de Cámara en Audiovisuales es de 128 horas. Ya que el módulo tiene en horario 4 horas semanales, se puede hacer una previsión de impartir, aproximadamente un tema semanal, aunque la temporalización de cada una de

ellos pueda variar entre las 3 y las 6 horas. La estimación en la división de los contenidos por trimestres sería la siguiente:

1° Trimestre

-Bloque 1

-11 Temas

2° Trimestre

-Bloques 2 y 3

-9 Temas

3° Trimestre

-Bloques 4 y 5

-7 Temas

Los factores que pueden llevar a realizar correcciones y ajustes en la secuenciación de contenidos son múltiples, y tomando como base mi experiencia docente en el centro de prácticas, donde ya tuve que enfrentarme al contratiempo del reajuste de tiempos, puedo enumerar algunos de estos factores: la dinámica del grupo, la realización de actividades de ampliación o de refuerzo de algún tema de contenidos, las excursiones, visitas y actividades curriculares que el grupo pueda realizar en otros módulos, el calendario escolar y los días festivos.

Dentro de las 128 horas estipuladas para este módulo se incluirán:

-Presentación del módulo y exposición de la metodología docente y los porcentajes de calificación (1 hora).

-Prueba de diagnóstico de conocimientos previos o actividad de pre-evaluación (1 hora).

-Prueba de evaluación trimestral (2 horas) x 3 trimestres (6 horas).

-Prueba de recuperación trimestral (2 horas) x 3 trimestres (6 horas).

-Revisión de las pruebas de evaluación trimestrales (1 hora) x 3 trimestres (3 horas).

Si contamos con estas 17 horas no dedicadas a los contenidos de la asignatura, restándolas a las 128 horas totales del módulo, tenemos como resultado 111 horas que, divididas entre los 27 temas propuestos, nos permiten dedicar a cada tema una media de 4,1 horas. Teniendo en consideración que en el horario del ciclo formativo se dedican 4 horas semanales a este módulo, se cumple la estimación de cumplir con un tema por semana con cierto margen para correcciones y ajustes.

Metodología

La finalidad de una adecuada metodología (la actitud del profesor y de los alumnos, la utilización de medios y recursos, las actividades, los agrupamientos, los tipos de tareas, etc.) será facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje expresados en los objetivos y competencias. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe cumplir los siguientes requisitos:

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la evolución de sus conocimientos previos y la memorización comprensiva.
- Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Favorecer situaciones en las que los alumnos deben actualizar sus conocimientos.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje motivadores e interesantes para el alumnado.

Por ello la metodología será activa y participativa. Exposiciones, diálogo, debate, confrontación de experiencias y trabajo por grupos serán ejes del planteamiento metodológico. En esta línea, y de acuerdo con un enfoque significativo y constructivista, seguiré una progresión adecuada en la didáctica de los contenidos abordados, que vaya de lo conocido a lo nuevo, de la experiencia a los nuevos conceptos a tratar, en función de las capacidades y la madurez de los alumnos.

Las estrategias y los materiales didácticos que se utilizarán serán variados con objeto de facilitar la adquisición de los aprendizajes, apostando por cierto grado de autonomía y un ritmo de trabajo adecuado e intenso para cumplir con los objetivos anteriormente expuestos.

Las estrategias didácticas irán desde el uso de la pizarra del aula hasta el empleo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación:

- Página web propia diseñada para la realización de esta intervención.
- Comunicación permanente del grupo a través de un foro.
- Comunicación permanente de cada alumno con el profesor a través de una dirección de correo electrónico.
- Proyector de vídeo y audio.
- Conexión permanente a internet. Adquiere especial importancia el óptimo estado de la conexión a internet del aula para uso del profesor y de los alumnos que puedan traer su propio equipo informático.

El estilo de enseñanza será de mando directo para la exposición de contenidos teóricos, y de indagación o búsqueda en la aplicación práctica de los contenidos y en la realización de trabajos grupales y su consiguiente exposición. La organización del alumnado para la aplicación práctica de contenidos será grupal en las actividades de exposición e individual en las de elaboración del trabajo y seguimiento vía e-mail, de manera que puedan evaluarse las capacidades de cada alumno para trabajar con los demás y también cómo se desenvuelve por sí mismo.

Los recursos y materiales didácticos constituyen el soporte instrumental de la formación docente y de las actividades a realizar, siendo patente su importancia y su interrelación con el resto de los elementos curriculares. La estructuración de los recursos necesarios para llevar a cabo correctamente la presente programación docente será la que sigue:

- Materiales: pizarra, tiza, proyector, teléfonos móviles, ordenadores, conexión a internet.
- Espaciales: aula del grupo, salón de actos.

Junto a estos recursos, susceptibles de ser utilizados según el correcto transcurso de la ejecución de la programación, la dimensión de proyectos de trabajo, grupales e individuales que caracteriza la metodología aquí propuesta, posibilita e induce a que el alumnado pueda contribuir a enriquecer los medios y recursos didácticos aportando los que ellos crean convenientes para la realización de dichos proyectos.

A la hora de diseñar la metodología de la programación docente, hay que plantearse la necesidad de encontrar procedimientos variados que estimulen el aprendizaje en grupos heterogéneos. Para conseguir que la diversidad no sea un obstáculo, sino un punto de partida y un factor de enriquecimiento y de relación constructiva para el alumnado, se ha de intentar desarrollar la autonomía progresiva de los alumnos, individual y grupalmente. Las actividades seleccionadas permitirán poner en práctica una metodología abierta, adaptable a situaciones diferentes y a los diversos ritmos que el alumnado pueda presentar a lo largo del proceso de aprendizaje.

La dificultad de las actividades propuestas en las diferentes unidades didácticas deberá ser gradual, de manera que posibilite el avance progresivo del alumnado con capacidades normales al tiempo que permita atender el aprendizaje de aquellos alumnos con un ritmo más pausado y a quienes dirigiremos actividades de carácter más básico. Además, el trabajo por grupos ayudará a que estos alumnos con más dificultades sean asistidos por otros miembros del grupo.

Evaluación

La evaluación de los alumnos me servirá como punto de referencia de la acción educativa, y para ello se realizará una evaluación inicial, una evaluación formativa y una evaluación final. Los criterios de evaluación a seguir se corresponderán con los que indica la Orden del 9 de enero de 2014 (BOJA 05-02-2014) para cada resultado de aprendizaje de este módulo, y serán:

1. Define el estilo visual y la tipología de planos de cámara en proyectos audiovisuales, relacionando las convenciones del lenguaje audiovisual con la consecución de los objetivos comunicativos del proyecto.

Criterios de evaluación:

- a) Se ha deducido la intencionalidad comunicativa, el género y los aspectos expresivos y estéticos de obras audiovisuales a partir del análisis de sus documentos iniciales.
- b) Se ha diseñado el estilo visual de obras audiovisuales, definiendo los tipos de plano, los encuadres, los movimientos de cámara, el ritmo interno, las relaciones

de profundidad, la definición de la imagen y las opciones de exposición y color en relación con la iluminación.

c) Se ha evaluado la aportación del trabajo de cámara en distintos proyectos audiovisuales, considerando aspectos tales como la narrativa visual, la focalización y el impacto emocional en ficciones, publicidad, videoclips y documentales.

d) Se ha definido la tipología de planos que se van a emplear sobre esquemas de planta de la localización o los decorados del estudio, en función de la puesta en escena y la evolución de intérpretes y participantes, previendo la elección de ópticas y los ajustes de distancia focal, foco, diafragma, cuadros por segundo, obturación y profundidad de campo.

e) Se han previsto las técnicas de continuidad audiovisual que se aplicarán en las transiciones entre planos y secuencias.

f) Se han definido los condicionantes del trabajo de cámara que inciden en el montaje, la postproducción y el grafismo, tales como la continuidad audiovisual, la composición de la imagen, los ejes de acción, las direcciones y velocidades de desplazamiento, las miradas y las relaciones espaciales dentro y fuera de campo.

2. Determina las necesidades de equipamiento de cámara, relacionando las características y operatividad de los medios técnicos con la tipología de proyectos que se van a desarrollar.

Criterios de evaluación:

a) Se han definido las características de las cámaras adecuadas a distintos proyectos de cine y vídeo en cuanto a formato, relación de aspecto, definición, exploración e imágenes por segundo.

b) Se han determinado las cualidades de las cámaras necesarias en diversos proyectos audiovisuales en cuanto a sensibilidad lumínica, ganancia, adaptabilidad a temperaturas de color, tiempos de obturación, contraste y ajustes en matriz digital.

c) Se han especificado las cualidades ópticas y las funcionalidades operativas de los objetivos adecuados al diseño visual y la planificación de cámara en diferentes proyectos de cine, vídeo y televisión.

d) Se ha justificado la elección entre las distintas alternativas posibles de registro en cinta magnética, en discos ópticos, en tarjetas de memoria y en discos duros, según la tipología del registro audiovisual.

e) Se han relacionado las opciones de código de tiempo y de catalogación de clips que ofrecen diversas tipologías de cámaras con las opciones de grabación con una o varias cámaras y con posteriores procesos de postproducción.

f) Se han evaluado los diferentes soportes y maquinaria de soporte a la toma de cámara que se van a utilizar según el diseño visual y la planificación de cámara de distintos proyectos audiovisuales.

g) Se han elaborado las listas de equipamiento de cámara, medios de registro, equipos auxiliares y material fungible pertinentes en diversos procesos de captación y registro de obras audiovisuales.

3. Comprueba la operatividad del equipamiento de cámara y su idoneidad, atendiendo al cumplimiento de los requerimientos del proyecto audiovisual que se van a registrar.

Criterios de evaluación:

a) Se han verificado las opciones de formato y relación de aspecto adecuadas a proyectos de cine, vídeo y televisión, constatando que cámaras y objetivos son compatibles en todas sus configuraciones y funcionalidades, y relacionando el formato de registro con los requisitos de postproducción y difusión.

b) Se ha comprobado la limpieza y operatividad de los objetivos, encuadrando y registrando cartas de ajuste y analizando los resultados a diversas distancias y en varias distancias focales, pasos de diafragma y profundidades de campo.

c) Se han comprobado los elementos auxiliares y complementarios de los objetivos, como sujeciones, barras, mandos, parasol, portafiltros, filtros, lentes

adicionales y multiplicadores, verificando que funcionan correctamente y ninguno de ellos obstaculiza el encuadre.

d) Se ha determinado que el número y el funcionamiento de baterías, cargadores y alimentadores necesarios para cámaras y otros equipos es adecuado a los diversos proyectos de captación audiovisual, comprobando sus niveles de carga, tiempo de recarga, conectividad y óptimo funcionamiento.

e) Se ha asegurado que el registro de sonido en cámara es operativo en todas las configuraciones de entradas y pistas de destino previsibles para proyectos audiovisuales, conectando cables, micrófonos y otros equipos de audio a cámaras, monitorizando las señales y ajustando niveles.

f) Se ha obtenido un registro de imagen y sonido óptimo en los soportes de destino adecuados a los propósitos comunicativos y artísticos de proyectos audiovisuales, mediante la realización de pruebas en condiciones y exigencias similares a las de grabaciones de vídeo, emisiones de televisión y rodajes cinematográficos en soporte vídeo.

g) Se ha verificado que los trípodes de cámara, sus cabezas y todo tipo de soportes y anclajes fijos o móviles se acoplan a la cámara correctamente, que la operación de todos sus mandos es fluida y que los bloqueos y ajustes funcionan bien.

h) Se ha organizado todo el material de cámara y el equipamiento auxiliar, controlando su disposición en cajas o bolsas adecuadas a las circunstancias de transporte y almacenamiento, verificando las listas de material.

4. Planifica las acciones de cámara en programas de televisión, relacionando las peculiaridades propias del lenguaje multicámara con la consecución de los objetivos del proyecto.

Criterios de evaluación:

a) Se ha determinado el género y el formato de programas de televisión en su fase de planificación.

- b) Se han valorado los elementos del lenguaje audiovisual que el trabajo de cámara aporta a la realización multicámara, a partir del análisis de proyectos de programas de televisión, guiones técnicos y escaletas de programas.
- c) Se han evaluado los posibles conflictos que pueden afectar a la dinámica multicámara a partir de la planificación y de la puesta en escena.
- d) Se ha elaborado la definición de planos para cada una de las cámaras en la realización multicámara de programas de televisión, atendiendo a las intenciones de realización.
- e) Se han coordinado las posiciones y movimientos de las cámaras del estudio para evitar intromisiones en el encuadre de cualquiera de ellas.
- f) Se ha establecido un sistema para la coordinación con el equipo de realización y con la asistencia a la realización en estudio, o con la regiduría en espectáculos, que recoge los métodos de órdenes y la sincronización de acciones mediante señales visuales, pies de acción e intercomunicación.
- g) Se han predefinido los encuadres simultáneos para varias cámaras mediante cortinillas del mezclador, asignando espacios para cada una de ellas, así como aires o espacios en el encuadre en relación con la incrustación de gráficos, rótulos e identificativos de cadena.

5. Planifica las operaciones y los flujos de trabajo del equipo de cámara en grabaciones de cine y vídeo, aplicando criterios de optimización y justificando las decisiones tomadas.

Criterios de evaluación:

- a) Se han determinado las características del equipo humano de cámara adecuado a la resolución de diversos proyectos audiovisuales.
- b) Se ha comprobado que el plan de trabajo es factible en medios y tiempos, contrastándolo con guiones técnicos o escaletas de proyectos de cine, vídeo y televisión.

- c) Se ha prefijado el orden de registro en función de las características del medio, las condiciones de localizaciones o estudios, los campos de luz y las limitaciones de tiempo horario y climatología, incluyendo en el plan de trabajo las especificaciones que marca el diseño para todos.
- d) Se han coordinado las operaciones de cámara con las actuaciones del resto de equipos que intervienen en la realización del programa: dirección/realización, iluminación, maquinaria, escenografía, caracterización, vestuario y sonido.
- e) Se han realizado pruebas de cámara previas al rodaje o grabación con la participación de intérpretes y otros equipos humanos.
- f) Se han evaluado las pruebas de cámara previas al rodaje o grabación y se han aprobado o corregido las opciones técnicas y expresivas empleadas.
- g) Se han planificado y realizado las operaciones de montaje, desmontaje, transporte, almacenamiento y mantenimiento correctivo y preventivo del equipo de cámara para asegurar su operatividad y prolongar su vida útil.

Calificación

Tomando como referencia estos criterios, la evaluación del aprendizaje del alumnado en este módulo se llevará a cabo calificando las distintas actividades que se proponen. El porcentaje que evalúa cada actividad de la calificación trimestral será:

- La nota trimestral será sobre un total de 10 puntos:
 - 4 puntos: participación y actitud
 - 1 punto: Actividad voluntaria en el foro
 - 1 punto: Envío de control de los trabajos grupales al correo electrónico
 - 2 puntos: Actitud y participación del alumnado en clase
 - 2 puntos: actividades en grupo
 - 1 punto: coevaluación exposiciones
 - 1 punto: evaluación trabajo escrito
 - 4 puntos: actividades individuales
 - 2 puntos: actividades de aplicación en clase
 - 2 puntos: actividad de evaluación final

El tipo de prueba en que consista la actividad de evaluación final individual será elegido por el propio alumnado, de acuerdo con la metodología propuesta en la que el alumnado toma un papel protagonista. En cualquier caso, esta actividad se puntuará en una escala de 0 a 10, donde el 0 sería únicamente para el alumno o alumna que no realice la prueba, y el 10 para aquel que completase de manera perfecta la prueba. Una calificación por debajo de 5 puntos sobre 10 llevaría a considerar la prueba suspensa.

En caso de suspender la actividad de evaluación final de cada trimestre, el alumno o alumna dispondrá de una recuperación para superar cada una de esas evaluaciones. En caso de suspender la parte de participación y actitud, el alumno suspende automáticamente la evaluación trimestral, pero en caso de suspender cualquiera de las otras partes, se le calculará la nota media de acuerdo con los porcentajes de calificación establecidos.

La nota final del módulo será una media aritmética de las tres notas trimestrales obtenidas. Será necesario aprobar al menos dos de las tres evaluaciones para poder hacer la media y obtener un aprobado en la nota final.

REFLEXIÓN CRÍTICA Y VALORACIÓN PERSONAL

Echando la vista atrás y recapitulando el camino andado durante el último curso hasta llegar aquí, puedo observar el cambio que se ha producido en mí desde el momento en que decidí matricularme en el Máster, con las ideas que tenía yo sobre la profesión docente por mis propias experiencias. Viendo la lista de asignaturas, pensaba yo en los considerables montículos de apuntes sobre psicología pedagógica y sobre normativa de educación iba a tener que trabajar, memorizar y soltar como habíamos hecho toda la vida. Todo hacía pensar que lo que me habían contado sobre el Máster era cierto: un trámite de cara a las oposiciones.

También es verdad que tenía yo más de una opción a la hora de matricularme en el Máster: podía hacerlo en varias ciudades en las que me planteaba vivir y trabajar, y podía hacerlo a través de varias especialidades que estaban emparentadas con el Grado de Comunicación Audiovisual. Las prácticas las podría realizar en los ciclos formativos de imagen y sonido indistintamente de si me decantaba por cursar la especialidad de Tecnología, de Lengua y Literatura o de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas. Elegí Arte sin pensármelo mucho, ya que me encanta todo lo que tiene que ver con la cuestión del arte y todo lo que se desprende de ahí, pero resulta que esta elección sí era muy importante.

Pude comprobarlo en el transcurso del primer trimestre con los compañeros de Música y Educación Física, con los que creamos una especie de hermandad dentro y fuera del aula que terminó por modificar incluso la metodología de los profesores implicados, y que nada tenía que ver con lo que hacían otras especialidades. Sin duda, señalaría como todo un acierto de planificación unir estas tres especialidades en las asignaturas del primer trimestre, y recomendaría la continuación de este modelo de cara a los futuros alumnos del Máster que tanto pueden aprender entre sí al compartir clase con gente proveniente de otras disciplinas y especialidades.

En el segundo trimestre empezaron las prácticas en centros, y ciertamente el nivel de exigencia y dedicación al Máster aumentó de manera significativa, pues se hacía difícil no tener el tiempo que dedicábamos a las prácticas para dedicárselo a las asignaturas que seguíamos cursando. Los períodos de observación, inmersión e intervención parecen bien delimitados, pero la realidad es otra, y es que los límites entre períodos se van tornando cada vez más difusos conforme el alumno entra en contacto con el día a día del centro y los niños se van familiarizando con él. Mis compañeros de prácticas en Formación Profesional que cursaban las especialidades de Tecnología y Lengua y Literatura me confirmaron lo que ya me imaginaba: ¡el Máster para ellos era un puro trámite, como todo el mundo les había dicho!

Afortunadamente, en nuestro caso, el Máster ha sido mucho más que un trámite. Ha sido toda una experiencia digna de ser vivida por todos aquellos y aquellas que quieran convertirse en docentes. Respecto a mi propio proceso de aprendizaje, está claro que no tenía ni idea de cómo dar clase, y que a pesar de ser hijo de profesores, no sabía realmente a lo que se enfrentaban ellos cada día dando clase. A rasgos generales, el Máster de Profesorado ha resultado ser bastante completo en base teórica de contenidos pedagógicos, pero definitivamente supera las expectativas ampliamente en cuanto a los contenidos metodológicos que nos llevamos como experiencias únicas vividas en el aula, que creo todos estamos deseosos de compartir con nuestros alumnos en el futuro.

Pensaba yo pasar por las clases sin más y dedicarme a completar las tareas imprescindibles para obtener el título, y si podía, llevarme todo lo que pudiera de los compañeros más interesantes que conociese. En cambio, cada clase ha sido una vivencia nueva y digna de ser contada, gracias a compañeros y profesores, personas llenas de vitalidad y ganas. Esperaba yo encontrarme con los profesores cansados de sus propias vidas dedicadas a enseñar cómo se enseña, y transmitiéndonos a nosotros esa pesadez de la que me hablaban mis padres cuando hicieron el viejo CAP, y afortunadamente ninguno de todos los que nos dieron clase presentaba semejantes síntomas.

Sin duda el mayor logro del Máster ha sido cargarme la batería motivacional de cara al futuro, transmitirme las ganas de enseñar a mis alumnos como algunos de mis mejores profesores me han enseñado a mí. Pero ha conseguido muchas más cosas: de aquí me llevo amistades realmente profundas para tratarse de unos meses, espero que duraderas en el tiempo, un buen puñado de experiencias inolvidables durante las

actividades de clase, y la sensación de no haber parado de aprender en todo el tiempo que ha transcurrido. La extraña sensación con la que me quedo es de que este Máster está vestido con ropa que le queda pequeña, como si debiera disponerse para él más tiempo y más recursos porque no es posible abarcar en él todo lo que se pretende.

De hecho, lo ideal sería dedicar más tiempo a todas las asignaturas, dividiendo el curso en dos cuatrimestres a lo largo de un curso completo, pues todos los profesores acusaban las pocas horas que tenían con nosotros, y dejar las prácticas y el trabajo final para un segundo curso al año siguiente. Dos meses de observación y un mes de intervención es un período que se queda corto si hablamos de inmersión en un centro educativo y en la profesión docente en sí, y recordemos que estamos hablando de una profesión vital para el desarrollo de una sociedad. ¿No tienen los médicos un año entero de prácticas antes de graduarse, y varios años de prácticas como profesionales una vez son médicos? Pues creo que el profesor debe ser considerado así para que todos y cada uno comprobemos desde jóvenes cómo funcionan las cosas y la educación cambie realmente con el paso de las generaciones.

Y es así como me llevo del Máster mucho más de lo que esperaba encontrar. La conexión con mi grupo de alumnos con los que realicé la intervención, todo lo que ellos me enseñaron a mí y el descubrimiento de la dimensión emocional que implica la profesión docente. Y terminar este curso, el que ahora sí, posiblemente sea el último curso académico de mi vida de estudiante, y que ironías de la vida uno no piense siquiera en las notas, que el numerito que aparece ahí es lo de menos, que en este Máster lo que uno se lleva es un tesoro mucho más valioso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D. (2002). *The Salmon of Doubt*. Heinemann: Londres.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40 (5).
- Brea, J. L. (2002). *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. CASA: Salamanca.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Akal: Madrid.
- Carbonell i Sebarroja, J. (1996). *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cebrián, M. (2011). Las TIC en la enseñanza universitaria: Estudio, análisis y tendencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (1), 5-8.
- Cela, J. M., Esteve, V., Esteve, F., González, J. y Gisbert, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (1).
- Coll, C., Rochera, M. J. y Colomina, R. (2010). Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8 (21), 517-540.
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_es.pdf

Cózar, R. y Roblizo, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (2), 119-133.

Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Godin, S. (30 junio 2009). Malcolm is wrong. [Entrada de blog]. Recuperado de: http://sethgodin.typepad.com/seths_blog/2009/06/malcolm-is-wrong.html

Groupe Éducation de l'ERT, Le (2004). *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*. Bruselas: La Table Ronde des Industriels Européens (ERT).

Hjorth, L., Burgess, J. y Richardson, I. (2012). *Studying mobile media: cultural technologies, mobile communication, and the iPhone*. New York: Routledge.

Jenkins, H. (15 enero 2003). Rewriting life: Transmedia storytelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>

Kay, A. (7 noviembre 2016). *Wikiquote*. Recuperado de: https://en.wikiquote.org/w/index.php?title=Alan_Kay&oldid=2189998

Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television and videogames: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press: Berkeley and Los Angeles.

Leonhard, G. (2009). *The Future of Social Media*. PICNIC. Amsterdam.

Leonhard, G. (2009b). Free... Feels-like-free... Freemium...? What in the world...? Recuperado de: <http://www.futuristgerd.com/2009/08/04/freefeelslikefreefreemium-what-in-the-world/>

Leonhard, G. (2009c). The price of freedom. Recuperado de: <http://gerdleonhard.typepad.com/files/rsa---the-price-of-freedom-gerd-leonhard-july-2009.pdf>

Llorente, M. C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, 12-130.

- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill: Nueva York.
- Mulderrig, J. (2014). Consuming education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1), 96-123.
- Pardo, H. (2010). *Geekonomía: un radar para producir en el postdigitalismo*. Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Perkin, N. (11 abril 2009). The mobile future. [Entrada de blog]. Recuperado de: http://neilperkin.typepad.com/only_dead_fish/2009/04/the-mobile-future.html
- Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 18 (35), 175.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Rodríguez, A. y Fraga, F. (2017). Dilemas y desafíos de la tecnología educativa en el EEES: Percepciones y creencias de futuros maestros. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (1).
- Tolsá, J. (2012). *Los menores y el mercado de las pantallas: Una propuesta de conocimiento integrado*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Tomlinson, S. (2001). *Education in a Post-Welfare Society*. Open University Press: Buckingham.
- Torres, J. (2005). *El Currículum Oculto*. Ediciones Morata: Madrid.
- Watkins, J., Hjorth, L. y Koskinen, I. (2012). Wising up: Revising mobile media in an age of smartphones. *Continuum: Journal of media and cultural studies*, 26 (5), 665-668.
- Weiner, B. A. (1979). Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wilson, F. (4 julio 2009). Freemium and freeconomics. [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://avc.com/2009/07/freemium-and-freeconomics/>
- Zeichner, K. y Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. *Handbook of research on teacher education, enduring questions in changing contexts*, New York: Routledge.

ANEXOS

I. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA ORIGINAL

Una de las principales ventajas que yo tenía sobre otros compañeros y compañeras de prácticas en el mismo centro que yo, es que mi tutor impartía clases hasta en cuatro módulos diferentes de los dos ciclos formativos superiores de la Familia de Imagen y Sonido. Esto quiere decir que yo podía ver hasta cuatro grupos de alumnos diferentes (1º de Imagen, 1º de Sonido, 2º de Imagen y 2º de Sonido) en cuatro asignaturas diferentes (Control de Iluminación, Comunicación y Expresión Sonora, Proyecto de Iluminación y Planificación de Cámaras en Audiovisuales), y esto ha terminado por traducirse en un claro enriquecimiento de mi punto de vista como observador, y por supuesto en una mayor baraja de posibilidades donde poder intervenir. De entre las diferentes opciones que manejaba para llevar a cabo mi intervención, finalmente terminé decantándome por la opción que se ajustaba más a mis intereses: el grupo de 1º de Imagen en el módulo de Planificación de Cámaras en Audiovisuales.

Las razones de esta elección fueron varias. En primer lugar, quedaron descartados desde un principio los grupos de 2º de ambos ciclos, pues iniciaron su período de prácticas en marzo, y estuve con ellos en la primera parte de la primera fase de observación. Pero me parece pertinente dejar constancia de que resultó ser la parte más fructífera de esta primera fase, porque en el 2º año de ciclo formativo el tempo del curso funciona de manera diferente, los trimestres se acortan, las evaluaciones se desplazan y sale a flote el interés real y el interés fingido de cada alumno y alumna por aprender a través de la correcta gestión de todos los factores que intervienen en la consecución del título –aprobar los diferentes módulos, período de prácticas en empresa, realización guiada de un proyecto final...–.

Por otro lado, entre los ciclos formativos de Sonido e Imagen, desde un principio tuve claro que quería enfrentarme a un grupo de Imagen. Los chicos de Sonido se

destaparon desde el principio como un grupo muy manejable, muy ameno, donde las sesiones discurrían por sí solas, entre carcajadas y con una sonrisa perenne en la cara del profesor. Los chicos aprenden fácilmente, están interesados por los contenidos, intervienen en repetidas ocasiones, realizan tareas prácticas cada dos o tres semanas y se atreven a defenderlas en público en un relajado ambiente de camaradería. Los chicos y chicas de Imagen, en cambio, me sorprendieron desde el principio por su pasividad, por su actitud frente al profesor, como si se tratase de un ente enemigo al que hay que aguantar. La imagen siempre se me dio mejor que el sonido, y más o menos desde el principio me planteé intervenir en el ciclo de Imagen, pero fue el grupo de 1º de Imagen del turno de tarde el que me llevó a tomar la decisión final de aplicar mi propuesta metodológica con ellos y comprobar si podría funcionar.

Diseño de la intervención

Contenidos

La enseñanza de los contenidos sólo es un medio para el desarrollo de las capacidades de los alumnos y su aprendizaje ha de realizarse de forma que sea significativo, es decir, que para el alumnado tenga sentido lo que aprenden. Esta estructura curricular se formula en torno al saber, al saber hacer y al saber valorar e interpretar. La enseñanza de esta intervención será teórico-práctica y se realizará en el aula del grupo y en el entorno informático habilitado para ello, accesible desde cualquier punto con conexión a internet, para actividades concretas de la unidad didáctica.

Tomando como referencia los contenidos indicados en el Boletín Oficial del Estado nº 311 del 27 de diciembre de 2011 para el bloque temático de la asignatura en el que se enmarca esta unidad didáctica, los contenidos de la misma serán:

- Características de la imagen y el sonido en vídeo digital.
- Sensores fotosensibles para la captación de imagen.
- Sistemas, formatos y soportes de grabación de vídeo digital.
- Muestreo, cuantificación y codificación de la señal de vídeo y audio.
- Sistemas de compresión de vídeo y audio. Formatos.

-Características del sistema visual y auditivo humano.

Los contenidos transversales, presentes en todas las áreas de enseñanza, deberán desarrollarse, como el resto de ellos, interrelacionando conceptos, procedimientos y actitudes:

-Análisis crítico de la imagen.

-Uso de la cámara como medio de captación de imágenes.

-Madurez personal, social y oral que permita actuar de forma responsable y autónoma.

Todos estos contenidos serán distribuidos en 5 sesiones, dejando la sexta y última sesión para la evaluación final de los alumnos. Los contenidos serán además agrupados en dos bloques temáticos dentro de la intervención: el vídeo y el audio, pues todos los contenidos que se contemplan debe aplicarse tanto a un medio como a otro.

Objetivos

La presente intervención da respuesta a una serie de necesidades detalladas anteriormente, y debido a la importancia de que se alcancen los resultados de aprendizaje, para su correcta impartición es conveniente que las actividades de enseñanza/aprendizaje se dediquen a la adquisición de las competencias que satisfacen dichas necesidades y se orienten a la consecución de los objetivos correspondientes. Estos objetivos, complementándose con los que figuran según lo dispuesto en el Boletín Oficial del Estado nº 311 del 27 de diciembre de 2011, serán los que se relacionan a continuación:

-Valorar las características técnicas y materiales que concurren en la puesta en marcha de un proyecto de cámara, audiovisual o fotográfico.

-Caracterizar las necesidades de recursos técnicos y materiales que intervienen en los procesos de captación audiovisual y fotográfica.

-Establecer prioridades y relaciones de dependencia en el uso de los recursos materiales que confluyen en la ejecución de un proyecto de captación audiovisual o fotográfico.

Competencias

El diseño de la intervención debe contribuir a alcanzar las competencias profesionales, personales y sociales que se exigen para este módulo en relación con los contenidos tratados. Estas competencias, tal y como figuran según lo dispuesto en el Boletín Oficial del Estado nº 311 del 27 de diciembre de 2011, serán las siguientes:

- Determinar la viabilidad de un proyecto audiovisual o fotográfico, valorando las características materiales de los recursos disponibles.

- Gestionar los recursos técnicos y materiales que intervienen en los procesos de captación audiovisual o fotográfica, valorando sus características para emplear los idóneos en la resolución de los proyectos.

- Planificar la captación y el registro de imágenes audiovisuales y fotográficas, relacionando los recursos disponibles y aplicando criterios de eficiencia que permitan una óptima realización.

- Verificar el correcto funcionamiento de los recursos de captación y registro de una obra audiovisual o proyecto fotográfico en sus vertientes mecánica, electrónica y óptica, para garantizar su operatividad durante la toma.

- Implementación de soluciones técnicas en la toma de producciones audiovisuales o fotográficas que posibiliten la optimización de los procesos de postproducción y etalonaje con repercusiones en la mejora de la calidad de la imagen final.

Metodología

La finalidad de una adecuada metodología (la actitud del profesor y de los alumnos, la utilización de medios y recursos, las actividades, los agrupamientos, los tipos de tareas, etc.) será facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje expresados en los objetivos y competencias. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe cumplir los siguientes requisitos:

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.

- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la evolución de sus conocimientos previos y la memorización comprensiva.

- Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Favorecer situaciones en las que los alumnos deben actualizar sus conocimientos.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje motivadores e interesantes para el alumnado.

Por ello la metodología será activa y participativa. Exposiciones, diálogo, debate, confrontación de experiencias y trabajo por grupos serán ejes del planteamiento metodológico. En esta línea, y de acuerdo con un enfoque significativo y constructivista, seguiré una progresión adecuada en la didáctica de los contenidos abordados, que vaya de lo conocido a lo nuevo, de la experiencia a los nuevos conceptos a tratar, en función de las capacidades y la madurez de los alumnos.

Las estrategias y materiales didácticos que se utilizarán serán variados con objeto de facilitar la adquisición de los aprendizajes, apostando por cierto grado de autonomía y un ritmo de trabajo adecuado e intenso para cumplir con los objetivos anteriormente expuestos. Las estrategias didácticas irán desde el uso de la pizarra del aula hasta el empleo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: página web propia diseñada para la realización de esta intervención, comunicación permanente del grupo a través de un foro, y comunicación permanente de cada alumno con el profesor a través de una dirección de correo electrónico, proyector de vídeo, conexión permanente a internet, material de reprografía y esquemas-guiones de trabajo, siempre en función del tema a trabajar en clase. Adquiere especial importancia el óptimo estado de la conexión a internet del aula para uso del profesor de manera ejemplificadora y de los alumnos que puedan traer su propio equipo informático o utilicen el que le facilite el centro.

El estilo de enseñanza será de mando directo para la exposición de contenidos teóricos, y de indagación o búsqueda en la aplicación práctica de los contenidos en la realización de trabajos grupales y su consiguiente exposición. La organización del alumnado para la aplicación práctica de contenidos será grupal en las actividades de exposición e individual en las de elaboración del trabajo y seguimiento vía e-mail, de manera que puedan evaluarse las capacidades de cada alumno para trabajar con los demás y cómo se desenvuelve por sí mismo.

Los recursos y materiales didácticos constituyen el soporte instrumental de la formación docente y de las actividades a realizar, siendo patente su importancia y su

interrelación con el resto de los elementos curriculares. La estructuración de los recursos necesarios para llevar a cabo la unidad didáctica presentará la que sigue:

-Materiales: pizarra, tiza, proyector, teléfonos móviles, ordenadores, conexión a internet.

-Espaciales: aula del grupo, salón de actos.

Junto a estos recursos, susceptibles de ser utilizados según el correcto transcurso de la ejecución de la intervención, la dimensión de proyectos de trabajo, grupales e individuales, que caracteriza la metodología propuesta en esta unidad didáctica, posibilita e induce a que el alumnado pueda contribuir a enriquecer los medios y recursos didácticos aportando los que ellos crean convenientes para la realización de dichos proyectos.

A la hora de diseñar la metodología de la unidad didáctica, hay que plantearse la necesidad de encontrar procedimientos variados que estimulen el aprendizaje en grupos heterogéneos. Para conseguir que la diversidad no sea un obstáculo, sino un punto de partida y un factor de enriquecimiento y de relación constructiva para el alumnado, se ha de intentar desarrollar la autonomía progresiva de los alumnos, individual y grupalmente. Las actividades seleccionadas permitirán poner en práctica una metodología abierta, adaptable a situaciones diferentes y a los diversos ritmos que el alumnado pueda presentar a lo largo del proceso de aprendizaje.

La dificultad de las actividades propuestas en las sesiones deberá ser gradual, de manera que posibilite el avance progresivo del alumnado con capacidades normales al tiempo que permita atender el aprendizaje de aquellos alumnos con un ritmo más pausado y a quienes dirigiremos actividades de carácter más básico. Además, el trabajo por grupos ayudará a que estos alumnos con más dificultades sean asistidos por otros miembros del grupo.

Desarrollo de la intervención

1ª Sesión: lunes 24 de abril, 20:00-20:50 h

El primer paso de mi intervención fue la presentación formal de lo que íbamos a ver y las actividades que íbamos a realizar. Informé al alumnado desde el principio de los porcentajes que iba a utilizar para evaluarles y las herramientas que pondría a su disposición: conmigo utilizarían ordenador, teléfono móvil, foros, páginas web y aplicaciones interactivas, y tendrían que desenvolverse en el entorno digital tanto como en el propio aula. Les facilité el enlace de acceso a la página web creada de forma exclusiva para la intervención (<http://pca.saturnosite.com/>), algo que no habría podido hacer sin la indispensable ayuda de mi compañera de prácticas, Laura. En ella tenían que registrarse para acceder a todas las opciones disponibles, y les expliqué el funcionamiento que le íbamos a dar a cada sección de la web.

Existe una pestaña llamada “Apuntes” donde tendrían colgados todos los contenidos que fuéramos viendo en las diferentes sesiones, ampliados en detalles y ejemplos. Otra pestaña de “Sesiones” donde podrían acceder a las presentaciones con diapositivas mostradas en clase y las actividades a través de aplicaciones interactivas en la web que utilizásemos en cada sesión. Una pestaña llamada “Foro” donde el docente iría colgando propuestas de actividades voluntarias, pero que además podía ser utilizado libremente por el alumnado para el uso que creyera conveniente: ejemplos encontrados a propósito de lo visto en clase, noticias relacionadas con los contenidos, notificaciones varias... Y por último un enlace de contacto vía e-mail con el docente, para realizar cualquier pregunta sobre cualquier tipo de duda que pudiera surgir al alumnado acerca de cualquier aspecto de la intervención, así como ruegos o peticiones que se prefiriesen realizar de manera privada o personal.

Como se ha comentado anteriormente, los contenidos impartidos en la intervención fueron agrupados en dos bloques temáticos: audio y vídeo. En esta primera sesión se comenzó con una actividad de iniciación sobre las características del audio en el entorno digital, para comprobar el nivel que los alumnos tenían respecto a los contenidos. Para ello, se utilizó la aplicación web Kahoot que permite realizar un examen tipo test como si de un trivial se tratase, y los alumnos deben contestar a las preguntas que aparecen en la pantalla de proyección desde sus propios dispositivos móviles. El uso

pedagógico del teléfono móvil y la apreciación en tiempo real de la calificación obtenida sirven además para crear un ambiente más relajado en la clase y permite adoptar al docente una posición más cercana al alumnado de cara al desarrollo de la sesión.

Tras la realización de esta primera actividad, se continuó con las actividades de desarrollo de contenidos a través de la explicación teórica, utilizando como apoyo los recursos visuales de que disponía: presentación con diapositivas, vídeos de ejemplos... Esta primera sesión estuvo enfocada en el audio analógico, y los alumnos seguían la explicación desde sus ordenadores portátiles con los apuntes o la propia presentación abierta en sus pantallas. Pero de manera general estaban interesados en mi “performance”, ya que aprovechaba para incluir algún comentario gracioso y ejemplos reconocibles para ellos en la explicación de los contenidos teóricos. El timbre del recreo dio por finalizada mi primera sesión sin que apenas pudiera darme cuenta de lo rápido que había pasado.

2ª Sesión: lunes 24 de abril, 21:10-22:00 h

A la vuelta del descanso de recreo, comenzaba la segunda sesión de otros cincuenta minutos de clase. En conexión con lo visto anteriormente, continué con la explicación teórica del audio, esta vez refiriéndome a la naturaleza de sus características digitales. Como si de un reflejo especular de la primera sesión se tratara, esta segunda sesión estuvo estructurada con las mismas actividades, pero de manera diametralmente opuesta: durante los primeros 40 minutos les explicaba los contenidos siguiendo el mismo método que en la sesión anterior que tan bien funcionó, y en los últimos 10 minutos les puse una actividad de aplicación de los contenidos a través de problemas reales que pudieran surgir trabajando el audio, tanto en entornos analógicos como digitales. Los alumnos tenían los contenidos muy frescos y de manera general demostraron haber comprendido la explicación y aprendido en esas dos sesiones sucesivas.

3ª Sesión: martes 25 de abril, 20:00-20:50 h

El día siguiente volví a la famosa aula 09 para continuar con mi intervención, esta vez sobre vídeo. Decidí organizar las sesiones 3 y 4 bajo el mismo esquema que las dos primeras, ya que, aunque los contenidos de vídeo eran algo más amplios que los de audio, ese día no tenía que introducirles cómo íbamos a trabajar en mi intervención como sí que

hice el día anterior. Comencé por tanto con una actividad de iniciación tipo test a través de la aplicación Kahoot, como ya hice el día anterior, pero en esta ocasión la pre-evaluación sería de contenidos de vídeo. Los chicos ya manejaban con soltura el funcionamiento de la aplicación y pude disponer de 45 minutos enteros para la explicación de contenidos teóricos como actividad de desarrollo. El grupo se comportaba conmigo de manera más relajada que con el profesor, pero siempre desde la madurez que impera en una clase de ciclo superior de Formación Profesional, donde todos son mayores de edad ya, de forma que las sesiones se sucedían sin sobresaltos, con comentarios y charlas fomentadas por mí entre los distintos apartados vistos en clase, pero avanzando siempre en los contenidos.

Algunos alumnos todavía no se habían registrado en la página web, de modo que en el descanso entre una sesión y otra les invité a hacerlo en ese mismo momento. Utilizando los veinte minutos de descanso entre las dos sesiones, una vez todos los alumnos se hubieron registrado, aproveché para dejarles la primera tarea voluntaria en el foro, como actividad de aplicación de contenidos.

4ª Sesión: martes 25 de abril, 21:10-22:00 h

A la vuelta del recreo les avisé de la nueva actividad voluntaria que tenían en el foro de la página web, donde tendrían que poner en práctica lo aprendido durante las sesiones de clase para resolver el problema que se les planteaba. Además, como la actividad estaba colgada en el foro, la respuesta podía ser construida de manera cooperativa entre varios alumnos. Les avisé de la aparición periódica de este tipo de actividades voluntarias a lo largo de la semana para que todos tuvieran opción a contestar o complementar la respuesta de los compañeros.

Dedicada la sesión anterior al vídeo analógico, tocaba pasar a las características del vídeo digital. Esta parte era más breve pues se desarrollaba más profundamente en otras unidades didácticas que mi tutor trabajaría con ellos a lo largo del mes de mayo, de manera que tuve tiempo más que suficiente para realizar un nuevo ejercicio de aplicación de los contenidos vistos en las sesiones de vídeo, como había hecho el día anterior después de las sesiones de audio. Tal y como les comuniqué al principio de mi intervención, estas actividades de aplicación sí que contaban para la nota que les pondría yo, y aunque en general el nivel era bastante bueno, algunas alumnas se acercaron finalizada la sesión para

expresarme sus preocupaciones respecto al resultado de las mismas. Ello propició una pequeña conversación de motivación que tuve con ellas animándolas a seguir trabajando los contenidos, realizar las actividades que les enviaría esa semana como trabajo para casa, y demostrarme una evolución en los aprendizajes para que pudiera valorarlo positivamente en la nota.

5ª Sesión: martes 2 de mayo, 20:00-21:30 h

Después de la cuarta sesión, y una vez en casa, pude comprobar que todos los alumnos se habían registrado correctamente en la plataforma web que dispuse para ello, y habían formado los grupos de 3 o 4 miembros tal y como les pedí. Sin dejar pasar un día más, les envié los trabajos grupales que quería que hiciera cada grupo por correo electrónico, escribiéndoles de manera personalizada con los objetivos que me gustaría que alcanzasen con el trabajo, las partes que no deberían dejarse sin cubrir y unas directrices básicas para comenzar a trabajar en cada tema.

Los alumnos trabajaban en casa y nos enviaban a mí y a Laura aquello que llevaban hecho para que revisáramos los trabajos y corrigiéramos lo que no habían hecho bien. De esta manera, lo que se expusiera en las presentaciones de los trabajos en la 5ª sesión no estaría mal hecho. Como Laura y yo habíamos imaginado, un alumno con síndrome de Asperger no fue incluido en ningún grupo. Venía siendo algo habitual en los trabajos grupales, y contábamos con la opción de tener que incluirlo en algún grupo donde nos pareciese que podía trabajar más cómodo. Decidimos ponernos en contacto con un grupo de solamente 3 miembros, y darle a él un seguimiento individual además del seguimiento grupal que hacíamos con los otros miembros de su grupo.

Algunos grupos nos escribieron más que otros, y algunas alumnas incluso nos confesaron su nerviosismo de cara a las presentaciones de la 5ª sesión. Cuando llegó el momento de la verdad, los alumnos estaban efectivamente aterrorizados. La sesión debía desarrollarse con exposiciones de 5 a 7 minutos por grupo, sintetizando lo principal de cada tema, que estaría desarrollado en un trabajo escrito que se compartiría con toda la clase en el foro de la asignatura. Pero en general no estaban acostumbrados a hablar en público y hacer exposiciones orales. De hecho, algunos alumnos se limitaban a leer lo que venía ya escrito en la pantalla, otros leían simplemente lo que ponía en un papel que llevaban en la mano, y muchos de ellos expusieron incorrectamente sus trabajos, a pesar

de que habían hecho un correcto trabajo en casa como actividades de profundización y ampliación de los contenidos.

Por otro lado, algunos compañeros, los menos, sí que sabían exponer bastante bien y realizaron presentaciones notables. Alejandro, por su parte, realizó un gran trabajo en casa de investigación y síntesis, y lo defendió frente a sus compañeros mucho mejor de lo que Laura y yo podíamos esperar, superando nuestras expectativas. Otra de las cosas que quería que hicieran además de exponer, era evaluar a sus compañeros. Repartí a cada grupo unas rúbricas de coevaluación para que puntuaran las presentaciones y esa sería parte de la nota que tendrían conmigo. La sesión se alargó hasta la hora y media, dejándonos unos treinta minutos para la 6ª y última sesión, más que suficientes para la realización de la última actividad.

6ª Sesión: martes 2 de mayo, 21:30-22:00 h

La última sesión, previsiblemente más corta después de las presentaciones de los trabajos, la reservé para la última prueba, la actividad de evaluación del tema, que consistía en un examen tipo test que los mismos alumnos habían elegido a mano alzada en la primera sesión. Mi tutor ya me avisó de que a este grupo se le daban mejor los exámenes tipo test, y ellos eran conscientes de ello, así que les preparé un test con preguntas y respuestas extraídas directamente de los apuntes que les había dejado colgados en la página web.

La prueba final se llevó a cabo en el salón de actos del centro, pegado al aula 09, de modo que la movilización de los alumnos fue rápida. No hizo falta explicar ni aclarar ninguna pregunta, todos los alumnos respondieron inmediatamente al test, y la última alumna en entregar el examen lo hizo cinco minutos antes del final de la hora de clase. Una vez terminada la última sesión, la intervención aún no había finalizado. Quedaba recibir los trabajos escritos de todos los grupos, corregir todas las actividades y aplicar los porcentajes acordados para determinar las calificaciones y poder entregárselas a mi tutor, quien las utilizará para baremar la nota final del módulo valiendo un 15% del total.

Algún grupo nos escribió para despedirnos, y alguna alumna que sentía que podía haberlo hecho mejor el día de las presentaciones nos escribió también un correo de despedida dos días después.

Evaluación

Los criterios a seguir para evaluar al alumnado se corresponden con los que indica el Boletín Oficial del Estado nº 311 del 27 de diciembre de 2011 para este bloque temático de esta asignatura en este curso:

-Se han definido las características de las cámaras adecuadas a distintos proyectos de cine y vídeo en cuanto a formato, relación de aspecto, definición, exploración e imágenes por segundo.

-Se han determinado las cualidades ópticas y las funcionalidades operativas de las cámaras necesarias en diversos proyectos audiovisuales y fotográficos.

-Se han analizado las distintas alternativas posibles de registro en cinta magnética, en discos ópticos, en tarjetas de memoria y en discos duros.

Tomando como referencia estos criterios, la evaluación del aprendizaje del alumnado en esta unidad didáctica se llevará a cabo calificando las distintas actividades propuestas anteriormente en el desarrollo de las sesiones. El porcentaje que evalúa cada actividad de la calificación final será:

- La nota entregada al tutor será sobre un total de 10 puntos:
 - 1 punto: participación y actitud
 - Actividad voluntaria en el foro
 - Envío de control de los trabajos grupales al correo electrónico
 - Apreciación del docente de la actitud del alumnado en clase
 - 4 puntos: actividades en grupo
 - 2 puntos: coevaluación exposiciones
 - 2 puntos: evaluación trabajo escrito
 - 5 puntos: actividades individuales
 - 2 puntos: actividades de aplicación en clase
 - 3 puntos: actividad de evaluación final (examen tipo test)